DOCUMENT RESUME

ED 317 057 FL 018 400

AUTHOR Alvarez, Gerardo
TITLE Concepts linguistiques en didactique des langues (Linguistic Concepts in Language Teaching). Publication L-1.
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
REPORT NO ISBN-2-89219-203-X
PUB DATE 89
NOTE 212p.
AVAILABLE FROM International Center for Research on Bilingualism, Par Casault-Universite Laval, Quebec GIK 7P4, Canada.
PUB TYPE Guides - Non-Classroom Use (055)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS Classroom Techniques; Communication (Thought Transfer); Communicative Competence (Languages); Contrastive Linguistics; Foreign Countries; Grammar; *Linguistics; *Linguistic Theory; Morphology (Languages); Phonetics; Phonology; Pragmatics; Pronunciation Instruction; *Second Language Instruction; Semantics; Spelling; *Theory Practice Relationship; Vocabulary; Writing Instruction

ABSTRACT

Intended for second language teachers and teacher trainees, the guide to linguistic concepts used in second language instruction outlines the applications of basic linguistic concepts to classroom practice and some classroom activities. Chapters address the following topics: (1) the relationship of language and linguistics; (2) human communication; (3) linguistics and language teaching; (4) use of phonetics and phonology in pronunciation instruction; (5) exercises in contrastive phonetics; (6) the graphic code and instruction in written language; (7) morphology as it relates to the teaching of the word as a unit of language; (8) syntactical relations and grammar instruction; (9) semantic relations and the teaching of foreign meanings; and (10) wording and pragmatics. Each chapter includes recommended readings and exercises. A 77-item bibliography cites related dictionaries and encyclopedias, general or introductory works, specialized texts, and works on second language instruction. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED317057

Gerardo Alvarez

CONCEPTS LINGUISTIQUES EN DIDACTIQUE DES LANGUES

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

L. Laforge

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Centre international de recherche sur le bilinguisme

International Center for Research on Bilingualism

FL018400

BEST COPY AVAILABLE

Publication L-1

1989

Gerardo ALVAREZ

CONCEPTS LINGUISTIQUES EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Publication L-1

1989
Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Québec

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Bilingualism is a university research institution which receives a supporting grant from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© **1989 Centre international de recherche sur le bilinguisme**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec) - 4ème trimestre 1989
ISBN 2-89219-203-X

PRÉSENTATION DE LA COLLECTION "L"

Même si le CIRB publie depuis sa fondation, en 1967, des travaux en didactique des langues dans toutes ses collections, il a décidé de lancer cette année une nouvelle collection, la COLLECTION "L", dont le but principal est de publier des textes en didactique des langues secondes pour la formation des enseignant(e)s. Ces travaux pourront être utilisés comme ouvrages de base dans les cours universitaires pour les programmes de formation initiale, soit de professeurs de français ou d'anglais de base, soit de professeurs de français dans les programmes d'immersion.

Grâce à l'appui financier du Secrétariat d'État, en particulier du Programme de perfectionnement linguistique (langues officielles dans l'enseignement), le CIRB inaugure une collection dont les objectifs visent le développement et l'amélioration des programmes cadres de français langue seconde et la formation des enseignant(e)s. Ces objectifs prennent en compte les priorités que se sont fixées au plan national les provinces du Canada et scellées dans les ententes provinciales/territoriales.

Le premier volume de la collection s'intitule *Concepts linguistiques en didactique des langues*. Il est l'oeuvre de Monsieur GERARDO ALVAREZ, professeur titulaire au département de langues et linguistique et membre du CIRB. M. ALVAREZ est détenteur d'une maîtrise en linguistique appliquée de l'Université Georgetown aux États-Unis et d'un doctorat de 3e cycle de l'Université de Paris sous la direction de Bernard Pottier. M. ALVAREZ enseigne à l'Université Laval depuis 1973. Auparavant, il dirigeait le département de français à l'Université de Concepcion au Chili. Monsieur ALVAREZ a toujours été actif au sein de la francophonie mondiale et s'est toujours préoccupé de donner la meilleure formation didactique aux futurs professeurs de français.

Le volume qu'il publie aujourd'hui est le résultat de ses nombreuses années d'expérience comme formateur. L'ouvrage s'adresse surtout par son discours et sa terminologie aux futurs maîtres en formation initiale qui auront besoin de comprendre et de manipuler les concepts linguistiques, ainsi qu'aux professeurs de langues qui ont entrepris de se perfectionner en didactique des langues.

Le CIRB répond donc par cette nouvelle collection à un besoin pressant d'outils didactiques tout en réalisant en partie l'un de ses objectifs généraux à savoir "de concevoir et réaliser en matière linguistique toutes les applications pratiques dans la vie quotidienne des citoyens que ce soit pour les fonctions de la langue, de l'éducation, dans le monde du travail, de l'administration publique, du commerce et des communications".

LORNE LAFORGE
Directeur du CIRB

Novembre 1989

AVERTISSEMENT

Ceci n'est pas un manuel d'"introduction à la linguistique". Ce livre n'est destiné ni aux étudiants en linguistique ni - encore moins - aux linguistes chevronnés.

Le public visé est composé de professeurs en exercice et de futurs professeurs de langue qui ressentent le besoin de maîtriser les concepts fondamentaux de la linguistique, qu'ils rencontrent dans toute documentation de leur spécialité. A ce public de base peuvent s'ajouter les étudiants en linguistique curieux de savoir comment les concepts théoriques qu'ils étudient trouvent une application "pratique" dans un domaine de la vie réelle, comme celui de l'enseignement des langues.

Il ne s'agit pas pour autant d'un manuel de "linguistique appliquée". Loin de l'idée d'une linguistique monolithique dont découlerait en ligne droite un quelconque "enseignement scientifique des langues", nous n'avons pour prétention que de **sensibiliser** *le (futur) professeur de langues à la démarche de la pensée scientifique dans ce champ particulier de la connaissance qu'est le langage et, chemin faisant, le* **familiariser** *avec quelques notions fondamentales, indispensables pour quiconque travaille dans le domaine des langues. Il évitera ainsi maints faux pas, à défaut de trouver des recettes pédagogiques.*

G. ALVAREZ

À Nancy, pour sa patience inestimable

TABLE DES MATIÈRES

1. Le langage et la linguistique 1
le langage et l'homme; l'étude du langage; langue/discours; compétence/performance; la notion de "compétence de communication"; la norme; fonctions du langage; encodage/décodage; les variétés de langue.
Travaux pratiques 22

2. La communication humaine 27
communication animale/communication humaine; double nature du langage: expression/contenu; forme/substance; la double articulation; paradigme/syntagme; situation et contexte; kinésique et proxémique.
Travaux pratiques 46

3. La linguistique et l'enseignement des langues 49
la notion de linguistique appliquée; l'acquisition de la langue maternelle; L_2 et interférence; analyse contrastive et analyse des erreurs.
Travaux pratiques 64

4. Phonétique et phonologie: l'enseignement de la prononciation . 67
l'enseignement traditionnel; le lexique de la phonétique; le lexique de la phonologie; les traits distinctifs; applications de la phonologie; les traits prosodiques.
Travaux pratiques 83

5. Exercices en phonologie contrastive 87
phonologie contrastive de l'anglais et du français.

6. Le code graphique et l'enseignement de l'écrit 93
oralité et écriture, les systèmes d'écriture; le lexique de la graphémique; l'enseignement de l'écrit; le décalage entre l'oral et l'écrit; interférence graphémique; autonomie relative du code écrit; la lecture en langue étrangère; la place du texte littéraire.
Travaux pratiques 104

7. La morphologie et l'enseignement du mot 107
le mot: unité de base; statut du mot; statut de la morphologie; le mot comme signe; l'enseignement des mots: les parties du discours; mots forts/mots outils; la composition des mots; les morphèmes; la dérivation; applications pédagogiques.
Travaux pratiques 123

8. Les relations syntaxiques et l'enseignement de la grammaire . 129
notion de grammaire; types de relations syntaxiques; divers types de grammaire ("traditionnelle", structurale, générative-transformationnelle) et applications dans l'enseignement des langues; grammaire scientifique/grammaire pédagogique.
Travaux pratiques 157

9. Les relations sémantiques et l'enseignement du sens étranger . 159
l'enseignement traditionnel: traduction et ostension; le lexique de la sémantique: les mots et les choses; sens lexical et sens structural; dénotation/connotation; l'analyse componentielle; inclusion et hyponymie; la notion de marque; la structure du lexique; la sémantique générative.
Travaux pratiques 178

10. Énonciation et pragmatique: le langage en action 181
le procès d'énonciation; les traces de l'énonciateur; les circonstances de l'énonciation; la pragmatique: constatif et performatif; les actes de parole; applications pédagogiques.
Travaux pratiques 197

Bibliographie 203

CHAPITRE 1

Le langage et la linguistique

"L'Éternel Dieu forma de la terre tous les animaux des champs et tous les oiseaux du ciel, et il les fit venir vers l'homme, pour voir comment il les appellerait, et afin que tout être vivant portât le nom que lui donnerait l'homme. Et l'homme donna des noms à tout le bétail, aux oiseaux du ciel et à tous les animaux des champs..." (Genèse 2.19)

LE LANGAGE

1.1 LE LANGAGE ET L'HOMME

Depuis toujours, le langage semble inséparable de l'homme et constitue un des éléments essentiels de sa définition. "Homo loquens", a-t-on pu dire, "l'homme est un animal qui parle". Le terme "langage" est, cependant, plurivoque: dans un sens général, il peut désigner tout système de communication. On parlera ainsi du "langage des fleurs", du "langage des abeilles", etc.; dans un sens particulier, il désigne le système de communication spécifiquement humain (oral, articulé..., voir 2.3).

Mais le langage humain est beaucoup plus qu'un simple instrument de communication: profondément lié au développement de la personnalité de chaque individu ainsi qu'à l'histoire des communautés et des nations, le langage constitue un élément essentiel d'**identification** à un groupe social et à une culture. Le langage contribue en effet, pour une large part, au sentiment d'*identité culturelle* de l'individu (= appartenance à un groupe socio-culturel donné), avec tout ce que cela peut comporter d'émotivité et d'affectivité. C'est pourquoi le langage peut être à la source de graves conflits, qui peuvent même conduire à des comportements agressifs d'une communauté à l'autre, ou d'un individu à l'autre.

Comme le dit le linguiste danois, Louis Hjelmslev, "Avant même le premier éveil de notre conscience, les mots ont résonné autour de nous, prêts à envelopper les premiers germes fragiles de notre pensée, et à nous suivre sans lâcher prise notre vie durant, depuis les plus humbles occupations de la vie quotidienne jusque dans nos instants les plus sublimes et les plus intimes... Le langage n'est pas un simple compagnon mais un fil profondément tissé dans la trame de la pensée; il est, pour l'individu, trésor de la mémoire et conscience vigilante transmis de père en fils". (Hjelmslev 1971: 9).

1.2 LE LANGAGE: PRÉJUGÉS ET CONTRE-VÉRITÉS

Chacun utilise le langage et, en tant qu'utilisateur, chacun se pose des questions et émet des jugements sur cet instrument de communication: quel est son origine (voir, en exergue, le mythe biblique), combien il y a de langues sur la terre, quelle langue est la plus précise (la plus belle, la plus utile...), quel mot est correct, quel usage est blâmable.

Mais les opinions spontanées de l'homme sur le langage sont souvent très éloignées des conceptions de ceux qui l'ont étudié d'une façon scientifique. De même qu'il existe une cosmogonie populaire, dont l'étude montrerait une conception de l'univers assez éloignée de celle qui fournit la recherche scientifique, il y a une *linguistique populaire* --ensemble d'intuitions plus ou moins fondées, pêle-mêle avec des préjugés, des "idées reçues" et des contre-vérités-- qui est loin de coïncider avec les concepts fondamentaux d'une étude scientifique du langage. On peut inclure ici, par exemple "l'étymologie populaire" (pour laquelle "choucroute" viendrait de "chou" et "croûte",) le phénomène du "tabou linguistique", la remotivation populaire (qui fait que, au Québec, "le poste de péage" devient "le poste de payage"), etc.

Et bien entendu, l'enseignement des langues, que ce soit la langue maternelle ou les langues étrangères, n'est pas exempt des à-priori et des préjugés de la linguistique populaire. Il est important, dans ce domaine, de dépister chez les apprenants les attitudes négatives envers la langue cible (langue 2), ou envers des variétés non-standard de la langue (qui seraient "*un charabia sans aucune organisation*", voir 1.8.2), ou encore des attitudes négatives possibles envers leur propre langue maternelle (par sur-valorisation de la langue-culture étrangère).

Une carte postale de la Martinique

LA LINGUISTIQUE

1.3 L'ÉTUDE DU LANGAGE: LINGUISTIQUE EXTERNE

Depuis l'Antiquité, les hommes ont cherché à étudier le langage d'une façon systématique. Les philosophes grecs par exemple, se sont partagés entre naturalistes et conventionnalistes selon qu'ils croyaient que le lien entre le nom et la chose était naturel ou arbitraire. Les philosophes français du XVII[e] siècle ont cherché à établir les liens entre la langue et la logique humaine. L'on a aussi cherché à étudier, grâce au langage, les migrations humaines, la personnalité d'un individu, les traits caractéristiques d'une nation, le "génie" d'une race, etc.

Le langage est étudié dans ce cas comme le moyen d'accéder à une connaissance dont l'objet principal réside en dehors du langage. Ainsi, p.e. un anthropologue peut étudier le paradigme des noms de parenté d'une tribu donnée pour arriver à déterminer la structure familiale de ce groupe humain et éventuellement son évolution.

C'est ce que Saussure (1916: chap. 5) appelait la *linguistique externe*: l'étude des relations qui peuvent exister entre l'histoire d'une langue et celle d'une race ou d'une civilisation; ou entre une langue et les conditions socio-politiques de son existence (colonisation, bilinguisme/plurilinguisme social...); ou encore entre une langue et les institutions de toute sorte (l'État, l'école...), etc.

Il s'agit dans tous ces cas d'une approche scientifique qui se sert du langage pour étudier autre chose. Le langage est ici un moyen et non un but d'étude en lui-même.

1.4 L'ÉTUDE DU LANGAGE: LINGUISTIQUE INTERNE

Pour la *linguistique interne*, toujours selon Saussure, il en va tout autrement: on s'intéresse à la langue comme "un système qui ne connaît que son propre ordre" (c'est-à-dire la "logique interne" du système, indépendamment des contraintes matérielles ou sociales de son utilisation). La comparaison avec le jeu d'échecs est classique: "le fait qu'il a passé de Perse en Europe est d'ordre externe; interne au contraire, tout ce qui concerne le système et les règles. Si je remplace des pièces de bois par des pièces d'ivoire, le changement est indifférent pour le système: mais si je diminue on augmente le nombre de pièces, ce changement-là atteint profondément la "grammaire" du jeu." (Saussure, *Cours*, chap. V)

En effet, pour que se constitue une science du langage autonome, il a fallu au linguiste adopter ce que Hjelmslev appelle une attitude "immanente" (Hjelmslev 1971: 12) qui consiste à étudier le langage en lui-même et pour lui-même.

L'on peut estimer que cette attitude est artificielle. Dans la vie normale, le langage est toujours un moyen: moyen d'expression, moyen de communication. Il est rarement un but en lui-même. En face d'un interlocuteur, nous voulons savoir ce qu'il nous dit et nous ne nous posons pas de question sur la façon dont il le dit. Le linguiste, au contraire, fait de l'instrument l'objet même de son étude. "La linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même." (*Ibid.*) Ainsi se trouvent refoulés dans l'*extra-linguistique* tous les problèmes qui concernent l'utilisation réelle du langage dans des situations sociales concrètes.

Cependant, la plupart des linguistes se refusent aujourd'hui à une tendance immanentiste à outrance. L'idée la plus généralement acceptée est que "si l'on veut connaître la place du langage dans la vie humaine, il faut à la fois comprendre l'organisation formelle des énoncés et leur relation avec tout ce qui est extérieur au langage" (Robins 1973: 25). Il s'agit en fait de deux pôles entre lesquels oscille la pensée linguistique: le langage étudié en lui-même et pour lui-même, et le langage dans sa relation avec l'homme et la société.

Pour la didactique des langues, en particulier, il est important de ne pas dissocier l'étude "interne" du système et les caractéristiques concrètes de son existence et de son utilisation. On ne saurait enseigner une langue sans référence à la socio-culture spécifique dans laquelle elle est utilisée (cf. la notion de *"compétence de communication"*, 1.7)

Il est utile de souligner aussi que certains préjugés linguistiques concernant les diverses langues proviennent d'une confusion entre l'aspect interne et l'aspect externe des phénomènes linguistiques. Ainsi par exemple certains soutiennent, depuis Rivarol, que "le français est, de par sa nature, clair", ce qui implique une confusion entre "langue" et "discours" (1.6): le système du français n'est pas plus "clair" que celui d'une autre langue; il y a en français des "discours" plus clairs que d'autres... comme dans n'importe quelle langue. Un autre pas est franchi quand on attribue à cette supposée "clarté" du français, le fait qu'il ait été pendant une longue période la première langue internationale. La diffusion et l'éventuelle suprématie d'une langue donnée ne sont pas fonction de son système (linguistique interne), mais de la puissance économique, culturelle, ou militaire du peuple qui la parle (linguistique externe). Une analyse similaire peut être faite à propos de la diffusion mondiale de l'anglais au XX^{e} siècle et l'attribution populaire à cette langue des caractéristiques telles que "langue simple", "langue efficace", etc.

1.5 L'ÉTUDE DU LANGAGE: LES PARTIES ET LE TOUT

Pour se constituer comme science du langage, la linguistique a dû adopter aussi une conception "totalisante", qui consiste à considérer le langage comme un tout et non comme une simple juxtaposition de parties.

En effet, plusieurs disciplines s'intéressent à des aspects particuliers du langage:

- la biologie peut chercher à décrire les bases physiologiques de la parole;
- la neurologie peut s'intéresser à étudier les bases cérébrales de la parole;
- la physique peut étudier, décrire et mesurer les ondes sonores que produit l'appareil phonateur humain, et la façon dont elles sont perçues par l'oreille;
- la psychologie peut étudier le langage dans sa relation avec le comportement humain;
- la logique peut étudier le système du langage humain pour essayer de lui appliquer ses lois;
- la philosophie peut étudier les rapports entre le langage et la pensée; etc.

Mais, du point de vue du linguiste, ce que l'on étudie ainsi ce sont des aspects fragmentaires du langage. Tant que l'on se limite à l'étude de ces aspects particuliers, la spécificité du langage échappe à l'observation. Le linguiste se donne donc pour tâche d'étudier le langage, non comme un conglomérat hétérogène de faits biologiques, physiques ou psychologiques, mais comme un tout ayant une structure spécifique. La linguistique est la science du langage comme phénomène spécifique, dans ce sens qu'elle cherche à en établir la logique interne qui fait que tous ces phénomènes biologiques, physiques, psychologiques et sociaux fonctionnent d'une façon systématique et intégrée permettant ainsi la communication humaine.

En didactique des langues, on s'intéresse évidemment non seulement à la linguistique "pure" (immanente) mais aux apports possibles de toutes des disciplines connexes (neurologie --> neuro-linguistique: sociologie --> socio-linguistique...) qui permettent de mieux éclairer le phénomène du langage humain (pour éventuellement, mieux comprendre son apprentissage et son enseignement).

LANGUE/DISCOURS

1.6 LANGUE ET DISCOURS (COMPÉTENCE/PERFORMANCE)

Le linguiste part de l'hypothèse qu'il existe *un système* derrière toutes les manifestations langagières. Cette notion de système linguistique n'est pas évidente pour l'homme de la rue, qui est plutôt porté à penser qu'il parle d'une façon spontanée, sans obéir à des règles.

C'est pourtant la base même de la démarche scientifique. Quand l'homme de science cherche à établir les lois qui régissent la chute d'une pomme ou d'un corps quelconque, il ne cherche pas à expliquer la chute de tel objet déterminé, mais celle de n'importe quel objet. Quand le botaniste se penche sur une rose déterminée, il vise à décrire la structure de la rose en général. Sur la base des données concrètes de l'expérience --des millions de roses où il n'y en a pas deux identiques--, la science dégage un modèle idéal, le système de la rose.

L'existence de lois derrière les phénomènes s'impose ainsi facilement pour ce qui touche le domaine de la nature. Mais en ce qui concerne le langage, phénomène humain et social, le vulgaire est plus réticent. L'explication doit sans doute être cherchée dans le vieux préjugé qui veut que les phénomènes humains et les phénomènes sociaux ne soient pas sujets à des lois et ne soient donc pas réductibles à un système.

Le linguiste a fait ainsi oeuvre de pionnier dans le domaine des sciences humaines quand il a fait accepter l'hypothèse que pour comprendre la structure spécifique du langage il fallait chercher, au-delà des fluctuations et des changements de la parole, un système sous-jacent. C'est la distinction classique qu'on trouve chez Saussure entre "langue" et "parole" (Saussure, 1916, chap. 3 et 4). D'autres linguistes préfèrent parler de "langue" et "discours": "Le discours est une construction opérée momentanément avec des matériaux qui sont ceux de la langue". (G. Guillaume 1971: 19). Hjelmslev utilise l'opposition "système" et "texte". Dans la théorie de la communication, les termes consacrés sont "code" et "message".

Dans une perspective similaire à celle de Saussure, mais non identique[1] Noam Chomsky distingue "compétence" et "performance": "Nous faisons ainsi une distinction fondamentale entre *la compétence* (la connaissance que le sujet parlant a de son langage) et *la performance* (l'utilisation réelle du langage dans des situations concrètes)... Le problème pour le linguiste, aussi bien que pour l'enfant apprenant sa langue maternelle, est celui de déterminer à partir des données de la performance le système de règles sous-jacent qui a été intériorisé par le sujet parlant et qu'il met en fonctionnement dans la performance concrète." (Chomsky 1965: 4).

Quels que soient les termes utilisés, il s'agit de l'opposition entre un *savoir* et un *faire*, entre un virtuel et un actuel, entre puissance et manifestation.

langue	-	parole
langue	-	discours
système	-	texte
code	-	message
compétence	-	performance
savoir	-	faire
virtuel	-	actuel
puissance	-	manifestation

Il ne faut pourtant pas oublier que les deux termes de cette dichotomie s'impliquent mutuellement. Comme pour d'autres situations, les deux

[1]Pour Saussure, "en séparant la langue de la parole, on sépare du même coup...ce qui est social de ce qui est individuel". Chomsky ne retient pas cette identification "langue" = social / "parole" = individuel. Pour lui, la compétence existe chez chaque sujet parlant.

contraires sont solidaires. "Discours et langue sont des termes corrélatifs. Pas de discours sans langue" (G. Guillaume, idem). Le discours n'est que la manifestation de la langue. La langue n'est que la systématisation des phénomènes du discours. Autrement dit, le modèle abstrait ne peut être délié de la réalité concrète qu'il prétend figurer.

COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

1.7 LA NOTION DE "COMPÉTENCE DE COMMUNICATION"

En didactique des langues, la distinction "langue/discours" est à la base de nombre de discussions. Par exemple, en ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle: l'enfant qui arrive à l'école maîtrise-t-il sa langue? Faut-il lui enseigner la langue, ou bien faut-il lui apprendre à mieux s'en servir (donc, le discours)?

Il est important à ce sujet d'étudier le concept de *compétence de communication* qui s'est développé en linguistique à la suite des études en ethnographie de la communication. Dell H. Hymes (1972) élargit en effet la notion chomskyenne de compétence pour y inclure -- outre la connaissance des règles du système (*compétence linguistique*) -- la connaissance des règles d'emploi des énoncés (*compétence socio-culturelle*) et la capacité de les utiliser d'une façon adéquate dans une situation donnée (*compétence discursive*). C'est ce qu'il appelle la compétence de communication, qu'il garde quand même distincte de la performance. La compétence "grammaticale" (ou "linguistique") n'est donc qu'une des composantes de la compétence de communication, le reste étant du niveau psycho-social et culturel. "Un enfant normal, écrit Hymes, "acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions" (Hymes 1972 - trad. frçse 1984:74).

Terminologie

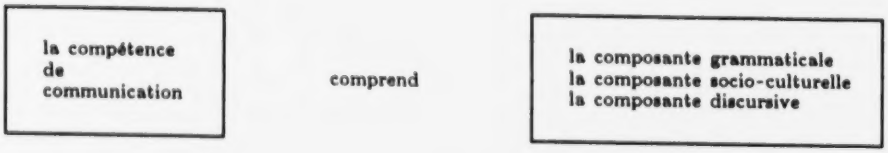
Compétence: la connaissance (non nécessairement verbalisable) que l'individu parlant/écoutant a des règles de sa langue. (Pour Hymes et d'autres, ce savoir ne constitue que la compétence strictement "linguistique" ou "grammaticale").

Compétence grammaticale (ou linguistique): la capacité de comprendre/produire des phrases bien construites (c'est-à-dire, dont la phonologie et la morpho-syntaxe respectent les règles de la langue), sans égard à leur adéquation à une situation déterminée. (Sous-composante de la compétence de communication).

Compétence socio-culturelle: Connaissance des règles d'emploi de la langue dans une communauté donnée: savoir quand on peut parler, qui peut parler à qui, de quoi on peut parler ou on ne peut pas parler ("tabou") dans une socio-culture donnée. (Sous-composante de la compétence de communication).

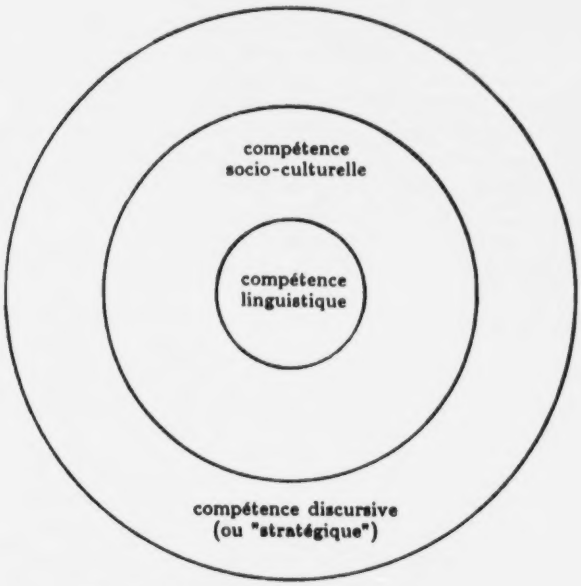
Compétence discursive: Plus spécifique que la précédente, c'est la capacité à évaluer les paramètres d'une situation de communication précise avant (pendant) d'y intervenir: à qui je m'adresse? quel est son statut?, et la capacité de moduler son discours en fonction de l'échange auquel on participe et en fonction de la stratégie adoptée: comment je dois lui parler pour obtenir mon but? qu'est-ce qu'il veut de moi quand il me dit ceci? (certains l'appellent "compétence stratégique").

Compétence de communication: capacité à produire non seulement des énoncés grammaticalement bien formés dans une langue donnée (compétence linguistique); mais aussi acceptables dans la socio-culture en question (compétence socio-culturelle) et adéquats à la situation de communication dans laquelle on intervient (compétence discursive). A la réception, c'est la capacité à interpréter correctement les énoncés produits dans la langue-culture en question, en fonction de leurs éléments proprement linguistiques, et de la situation de communication dans laquelle ils ont été produits. Selon les termes de Hymes, c'est un "savoir" plus un "savoir faire" langagier.



En didactique des langues, l'introduction de la notion de "compétence de communication" au début des années 70, a contribué à donner un fondement proprement linguistique aux critiques qui étaient adressées aux méthodologies de type structuro-behavioriste, basées essentiellement sur des pratiques répétitives et mécanistes (imitation, répétition, "pattern practice",...). Ces méthodes ne visaient que le montage d'une compétence "linguistique" - construire des phrases correctes - mais ne développaient pas la capacité à utiliser ces phrases dans des situations concrètes. De cette révision conceptuelle sont nées les nouvelles méthodologies qui dominent dès la fin des années 70: approches fonctionnelles, approches "communicatives", approche interactive. Cette notion soulève cependant un nombre important de questions assez délicates: comment acquiert-on cette compétence de communication en L.E.? (est-ce en prolongation, et sur la base, d'une compétence similaire en langue maternelle?) Enseigner une compétence de communication, cela revient-il à imiter des actes de parole réalisés en langue 2? (voir chap. 10) Enfin, développer chez l'apprenant une compé-

tence de communication similaire à celle du locuteur natif implique aussi qu'on ait résolu le problème de l'opposition "norme/variation linguistique" (1.8 et 1.9) et qu'on ait fait une place dans le matériel pédagogique aux diverses fonctions du langage (1.11).



Les composantes de la composante de communication

VARIÉTÉS DE LANGUE

1.8 LES VARIÉTÉS DE LANGUE

Pour pouvoir étudier la langue - au sens saussurien du terme - le linguiste doit construire un système abstrait, idéal, par delà les variations infinies du discours (1.4). Ainsi Chomsky signale que sa notion de compétence est basée sur l'idée d'un locuteur auditeur idéal dans une communauté linguistique homogène: "Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker - listener, in a completely homogenous speech - community..." (Chomsky 1965: 3). Ce postulat méthodologique est sans doute indispensable pour la construction d'un modèle théorique. Mais, comme le fait remarquer Hymes, ce qui existe dans la réalité ce sont des compétences linguistiques différenciées, dans des communautés linguistiques

hétérogènes. (Ce qui, évidemment n'invalide pas la démarche théorisante, qui fait abstraction des différences pour construire des systèmes homogènes). L'individu se trouve en fait, en matière de langage, dans une tension constante entre le nécessaire **consensus** d'un côté [un code commun assure l'intercompréhension], et l'irréductible **particularité**, de l'autre [chaque individu est différent de l'autre dans ses usages langagiers].

Ainsi, pour l'analyse linguistique, une notion comme "la langue française" représente le plus haut niveau d'abstraction: ce que l'on trouve dans la réalité ce sont diverses variétés de langue française selon les époques, selon les régions, selon l'âge ou la profession des interlocuteurs, etc. Les paramètres les plus généralement considérés sont le temps, l'espace, les classes sociales, les domaines d'emploi et les diverses situations de communication. Les expressions les plus employées pour désigner ces variétés de langues sont celles de *dialectes, étapes, niveaux, styles* et *registres*. En général, il existe pour chaque paramètre des préjugés (voir "linguistique populaire") qui veulent que telle variété soit meilleure, supérieure, plus belle que les autres.

Pour essayer d'utiliser une terminologie cohérente, on peut parler de

différences temporelles:"étapes"-chronolectes (1.8.1)
différences régionales: "dialectes" (1.8.2)
différences sociales: "niveaux"-sociolectes (1.8.3)
différences sectorielles: "registres" (1.8.4)

1.8.1 **Chronolectes** *(différences temporelles):* La langue, phénomène humain et social, évolue comme les hommes et comme les sociétés. Aucun système linguistique ne saurait rester immuable. Toute langue se modifie à travers le temps, quoiqu'à une vitesse différente pour chaque sous-système. Le lexique évolue à une vitesse plus grande que la syntaxe: des mots nouveaux apparaissent tous les jours, mais il faut des siècles pour créer une nouvelle préposition.

Ainsi, pour le français, il est habituel de distinguer un français de la Renaissance, un français classique, un français contemporain. L'étude de ces variétés, appelées *chronolectes*, est l'objet de la *linguistique diachronique* (ou évolutive).

Dans ce domaine, le préjugé courant veut que la "meilleure" langue soit celle d'une étape plus ancienne. Pour la pensée populaire, l'évolution de la langue est synonyme de corruption et décadence.

1.8.2 **Dialectes** *(différences régionales):* Ce sont en général les différences les plus évidentes. Il suffit de voyager un peu pour constater qu'il existe un français de France, un français de Suisse, un français du Québec. Si l'on affine l'analyse, on découvre qu'à l'intérieur d'un même pays, il existe des variétés régionales: le français de Montréal n'est pas celui de Québec; le français de Lille est différent de celui de Bordeaux, etc.

Pour l'anglais, d'abord au niveau des pays, on trouve l'anglais britannique, l'anglais des États-Unis, l'anglais canadien, l'anglais australien, etc. Ensuite, dans chaque pays, il existe des variétés régionales: l'anglais du Texas, celui du Mid-West, etc.

Il est évident qu'à la limite, il y a autant de variétés qu'il y a de sujets parlants. Chaque individu a son propre *idiolecte*.

En général, un de ces dialectes jouit d'un statut de prestige par rapport aux autres. Ce statut préférentiel est rarement dû à des raisons linguistiques; mais plutôt à des raisons socio-économiques.

La plupart des linguistes appellent les variétés régionales des *dialectes*, sans que ce mot contienne aucun jugement de valeur: le français de Paris est un dialecte au même titre que le français de Montréal. D'autres font une distinction entre une langue et ses dialectes, pour tenir compte du statut de prestige relatif des diverses variétés territoriales.

1.8.3 **Sociolectes** *(différences sociales):* A l'intérieur de la même communauté linguistique, tous les membres ne parlent pas de la même façon. Ces diverses variétés sont souvent désignées sous le nom de *niveaux de langue*: il existerait ainsi un niveau populaire, un niveau familier et un niveau soigné.

Actuellement la notion de "niveaux de langue" est quelque peu décriée. Souvent mal définie, elle se voit substituer l'expression *sociolectes*. De plus, il est malaisé de déterminer le nombre de ces niveaux (pourquoi 3 et non pas 4 ou 5?) et leurs limites respectives.

Pour rendre encore les choses plus complexes, une même personne peut dans la plupart des cas passer d'un niveau de langue à un autre selon la situation de communication: faire réparer sa voiture, se disputer avec un adversaire, faire des emplettes, donner une conférence, écrire à son gouvernement, etc. L'on reconnaîtra ainsi une langue soutenue ou formelle, une langue commune ou standard et une langue familière, en fonction des situations de communication.

Les rapports entre ces variétés de langue et les clivages de classe sociale ne sont pas faciles à établir. En général, on peut affirmer que les membres des classes favorisées sont mieux à même de connaître et de maîtriser le niveau soigné ou formel. Les socio-linguistes peuvent même inverser le postulat: les classes favorisées imposent leur variété de langue comme étant la meilleure.

1.8.4 **Registres** *(différences sectorielles):* Selon les domaines d'emploi de la langue, il se produit souvent des particularités qui ont surtout trait au lexique et à la syntaxe. On parlera ainsi de la langue des militaires, la langue du hockey, la langue littéraire, la langue scientifique.

Dans le cas des *registres de langue*, il existe aussi un préjugé généralisé: la "meilleure" langue est celle de la littérature, celles des "bons auteurs".

N.B. Certains linguistes utilisent *registres* comme synonyme de *niveau de langue* (sociolecte).

Facteur	Variante	Préjugé courant
Temporel	chronolectes étapes	modèle: une étape antérieure
Régional	dialectes	modèle: le centre géographique de dispersion
Social	sociolectes	modèle: la langue de la classe dominante
Sectoriel	registres	modèle: la langue littéraire

1.9 VARIÉTÉS DE LANGUE ET ENSEIGNEMENT

Enseigner une langue suppose donc, en termes concrets, choisir **la variété de cette langue** qu'on va enseigner. Ce choix peut être explicite ou implicite, mais on ne peut l'éviter. *Quel français enseigner?* - question que se posent souvent les didacticiens du français - revient à se demander quelle variété géographique (le français de France?, celui du Québec?), quel sociolecte, éventuellement quel registre (la langue littéraire?) sera choisi pour l'élaboration du matériel didactique. (Il en va de même pour les autres langues: *Quel espagnol enseigner?, Quel anglais enseigner?...)* Le problème se pose sans doute différemment selon qu'il s'agit de l'enseignement de la langue maternelle ou d'une langue seconde ou étrangère:

en langue maternelle, le problème du choix de la variété géographique ne saurait se résoudre qu'en faveur de la variété locale (à moins de situation de dépendance politique ou idéologique: colonisation, annexion...). Restent cependant les problèmes de sociolectes et/ou registres à privilégier - liés au choix d'une *norme* (1.10). En fait, l'école a pour tâche en langue maternelle d'amener les enfants, des usages vernaculaires à l'usage formel de la langue, notamment dans sa version écrite.

en langue seconde ou étrangère, la situation est plus complexe. Les diverses variétés géographiques ne se situent pas au même niveau en ce qui concerne le prestige qui leur est attaché. (Le "meilleur" français serait le français de France; le "meilleur" espagnol, celui d'Espagne, - voir 1.8.2). Le choix, ensuite, sera différent selon que l'apprenant reste dans son pays d'origine, ou qu'il se trouve dans un pays de langue étrangère. (Pour l'enseignement du français en Argentine, p.e. on pourra - sans même se poser la question - choisir pour référence linguo-culturelle le français de France. Pour enseigner le français aux immigrants au Québec, par contre,

la variété locale semble s'imposer d'emblée). Pour ce qui est des sociolectes ou niveaux de langue, les avis diffèrent: certains estiment - notamment les tenants des approches communicatives - qu'on ne saurait réduire l'enseignement d'une L_2 à un code unique, monolectal, invariable, et qu'on devrait au contraire habituer l'apprenant à la diversité des usages qui existent dans une communauté donnée. Une telle position, cohérente en théorie, soulève des problèmes énormes dans la pratique réelle de l'enseignement. Une solution possible consisterait à distinguer entre production et réception (1.12): on pourra habituer l'apprenant à comprendre diverses variétés de la L_2 (en l'exposant, p.e., à des enregistrements de divers locuteurs, dans des situations de communications diverses: des échanges formels, des conversations spontanées...); mais il semble nécessaire de lui enseigner une seule variété de production (sinon, il parlera une langue de nulle part, ou mélangera les variétés dans des productions finalement incohérentes).

NORME

1.10 LA NOTION DE NORME

L'existence dans toute communauté linguistique de variétés de langue (1.8) - ce qui suppose des usages différenciés - pose le problème de la nécessité d'une *norme* linguistique, que la communauté impose par divers moyens (l'école, l'administration, etc.) à ses membres.

En fait, la notion de *norme* recouvre deux sens différents qui sont souvent confondus:

1.10.1 **Au sens descriptif:** la norme constitue une sorte de "moyenne": ce sont les usages linguistiques courants dans une communauté donnée. Cette *norme objective* peut s'appuyer sur des données statistiques. Ainsi, par exemple, le système de la langue française permet de mettre n'importe quel adjectif après un substantif. Si nous prenons le substantif "chat", il est possible de trouver, dans les manifestations de discours, aussi bien "un chat noir" que "un chat supersonique", "un chat pédéraste" ou "un chat obscurantiste", selon le contexte dans lequel se trouve l'expression. Mais si, dans l'abstrait, toutes ces constructions sont également possibles, il est facile de constater, après une étude statistique, que "chat noir" est bien plus probable que "chat obscurantiste".

Il en va de même pour le système phonologique. S'il est vrai que nous pouvons trouver, dans la prononciation française réelle, autant de /t/ qu'il y a d'individus, il n'en est pas moins vrai qu'il existe pour toute langue un certain nombre de *réalisations phonétiques normales* de ces phonèmes.

Un concept similaire est celui de *langue standard*: celle qui est diffusée par l'école, la radio et la télévision, celle qui est utilisée par l'administration.

1.10.2 **Au sens prescriptif**, la norme définit une "langue correcte" et prescrit les "usages incorrects". C'est l'ensemble de règles (de prononciation, de choix lexical, de grammaire...) qu'il faut respecter pour "bien parler", c'est-à-dire, pour se conformer à un modèle de langue considéré comme plus prestigieux. Cette façon de voir la norme repose sur des jugements de valeur (telle variété de langue est "plus belle", "plus pure"...); comprend des règles du type "ne dites pas ceci, dites ceci", et obéit en fait à des déterminations extra-linguistiques (de "linguistique externe", voir 1.3). En effet l'imposition d'une norme peut obéir à des besoins politiques (l'ordonnance de Villers-Cotterets, par François 1er, en 1539, impose l'usage du français - qui est à l'époque la langue du roi, mais pas celle de toute la France - dans les cours de justice), des impératifs sociaux (Vaugelas, 1647, définit un "bon usage" -- la façon de parler du roi et de la plus saine partie de la cour -- et rejette du même coup dans le "mauvais usage" la langue quotidienne du peuple), ou plus largement aux nécessités de la communication (l'invention de l'imprimerie a entraîné l'imposition d'une norme orthographique).

1.10.3 **Norme et enseignement des langues**

La notion de norme est très importante pour le professeur de langues. La plupart des discussions, en didactique de la langue maternelle, tournent autour de cette question de l'enseignement d'une norme. En didactique des langues secondes la situation est similaire. En effet, si la tâche du jeune enfant qui apprend une langue consiste à acquérir le système abstrait (ou compétence) à partir des données de la performance concrète, pour la personne qui apprend une langue étrangère il s'agit d'une activité du même type: une compétence à construire sur la base des manifestations du discours. Mais le professeur ne peut assumer la tâche d'exposer l'étudiant aux réalisations infinies du discours. Limité par une situation scolaire réelle, le professeur se voit obligé de choisir ce qui est plus fréquent, ce qui est normal, les structures les plus rentables, les locutions qui seraient employées le plus normalement dans une situation donnée.

Il est utile de remarquer, dans un sens plus général, que toute société est génératrice de normes: standards ou patrons de comportement auxquels on adhère, la plupart du temps inconsciemment. Il existe ainsi des normes sociales pour l'habillement, pour l'alimentation, etc. Ainsi par exemple, pour les divers groupes sociaux, on mange d'une certaine façon, on porte un certain type de vêtements, on ne peut uriner n'importe où ni n'importe comment. Ces normes varient sans doute d'un ensemble social à l'autre, et d'une époque à l'autre. A l'intérieur d'une même société il existe des sous-normes (selon les régions, les groupes d'âge, les sexes, ...) qui peuvent entrer en conflit avec les "normes générales". Certains préfèrent parler de l'existence, pour un domaine d'expérience donné (la langue, l'habillement...) d'**une pluralité de normes** et, éventuellement, d'une norme dominante.

A noter aussi l'**aspect coercitif** des normes sociales. Le non-respect des normes entraîne d'une façon ou d'une autre une forme de **sanction**. Dans le cas des normes linguistiques, outre un certain rejet social plus ou

moins dissimulé. (Il parle mal!), l'individu qui ne parle pas la norme socialement acceptée peut avoir des problèmes pour trouver un travail, pour obtenir un avancement, etc.

FONCTIONS DU LANGAGE

1.11 LES FONCTIONS DU LANGAGE

Enseigner à communiquer dans une langue étrangère implique bâtir chez l'apprenant non seulement la capacité de construire des phrases bien formées, mais aussi de développer chez lui la capacité à produire des phrases adéquates à la situation de communication (1.7). Fait donc partie de la "compétence de communication" la capacité de reconnaître les diverses fonctions que le langage peut jouer selon les situations.

1.11.1 Communication/expression:

Pour **André Martinet** la fonction essentielle du langage est celle de **communication**. Le langage est l'instrument qui permet aux hommes d'agir ensemble. "C'est bien la communication, c'est-à-dire la compréhension mutuelle qu'il faut retenir comme fonction centrale de cet instrument qu'est la langue". (Martinet 1960: 13). C'est une fonction à tel point primordiale que parfois elle est prise pour unique: "Au fond, le langage n'est qu'un simple instrument de communication", peut-on entendre souvent.

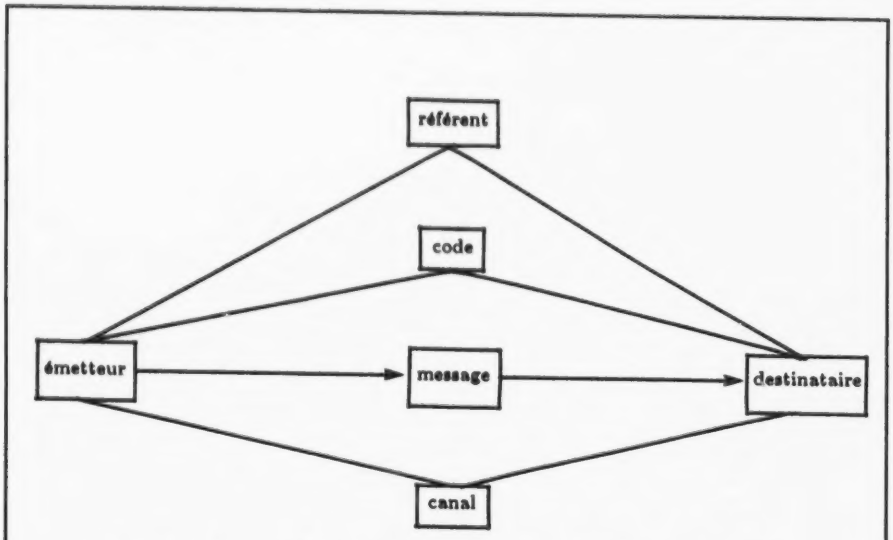
Ce n'est qu'une partie de la vérité. Le langage exerce aussi (comme le souligne Martinet) --à côté de sa fonction de communication et en même temps qu'elle-- une fonction d'**expression**: le sujet parlant veut communiquer quelque chose, mais il veut le faire dans ses propres termes, en soulignant ce qui l'intéresse particulièrement, parfois au prix de redondances et de répétitions de l'information, comme dans l'expression "je l'ai vu de mes propres yeux".[2]

1.11.2 Les facteurs de la communication

Roman Jakobson (1963: 213-220) estime que même si la transmission d'information constitue la tâche dominante de nombreux messages, on ne peut négliger le fait que tout acte de langage comporte une variété de fonctions qui peuvent se réaliser conjointement. Il propose donc six fonctions qui correspondent, selon lui, aux six facteurs constitutifs de toute communication verbale. Ces six facteurs sont:

[2]Martinet signale une troisième fonction, qu'il appelle fonction esthétique, "qu'il serait difficile d'analyser, tant elle s'entremêle étroitement aux fonctions de communication et d'expression" (Martinet 1960: 10).

- *un émetteur* (ou locuteur), qui envoie
- *un message* à
- *un destinataire*
  Le message fait allusion à
- *un référent* (ou monde référentiel);
  il est construit sur la base d'
- *un code* connu au moins partiellement par les deux interlocuteurs;
  et il implique
- *un canal*, ou un contact physique et psychologique entre les deux interlocuteurs



Les six facteurs de la communication (selon Jakobson)*

A chacun de ces facteurs correspond une fonction:

- la **fonction référentielle** (ou dénotative) qui renvoie au référent (ce de quoi on parle). C'est l'information que A transmet à B: "La porte est fermée".

- **fonction expressive** (ou émotive), qui réside chez le locuteur. Le message exprime l'attitude du sujet parlant vis-à-vis de ce dont il parle: colère, peur, ironie, etc: "Hélas! La porte est fermée".

- **fonction conative** (ou incitative), orientée vers le destinataire du message, que l'on veut faire agir, chez qui on veut provoquer une réaction: "Fermez la porte"; ou simplement, "La porte"! avec l'intonation adéquate.

*En fait, Jakobson utilise "contexte" plutôt que "référent" (voir 2.12).

- **fonction métalinguistique**, centrée sur le code lui-même: "Que signifie "vernaculaire"?" "Qu'est-ce qu'un "sycomore"?" Dans ce cas, on utilise le langage pour parler du langage lui-même.[3]

- **fonction poétique**, qui s'intéresse à la qualité du message lui-même, pour obtenir la plus grande efficacité. Un exemple serait celui du Bourgeois Gentilhomme qui demande à un professeur quelle est la meilleure façon de construire le message "Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour".

- **fonction phatique**, enfin, qui vise simplement à établir ou à garder le contact, à prolonger la communication, à éviter le silence, etc. Ainsi quand on demande "Comment allez-vous", en français, on ne s'attend pas à un bulletin de santé. Parfois un dialogue entier est purement phatique, comme les conversations sur le temps qu'il fait. Il existe ainsi dans toute langue des "éléments phatiques" (ou *phatèmes*) qui servent à remplir les vides laissés par les hésitations, les pauses, les reformulations du message, etc. En français: *eh bien, bon, écoute, dis-donc, penses-tu, heu...*; en anglais: *well, you see, er..., aha...*; en espagnol: *bueno, hum, mira, viste? comprendes?...*

POUR LE MEILLEUR ET POUR LE PIRE

[3] Le cas typique c'est le métalangage grammatical enseigné par l'école: "Jardin" est un substantif, etc.

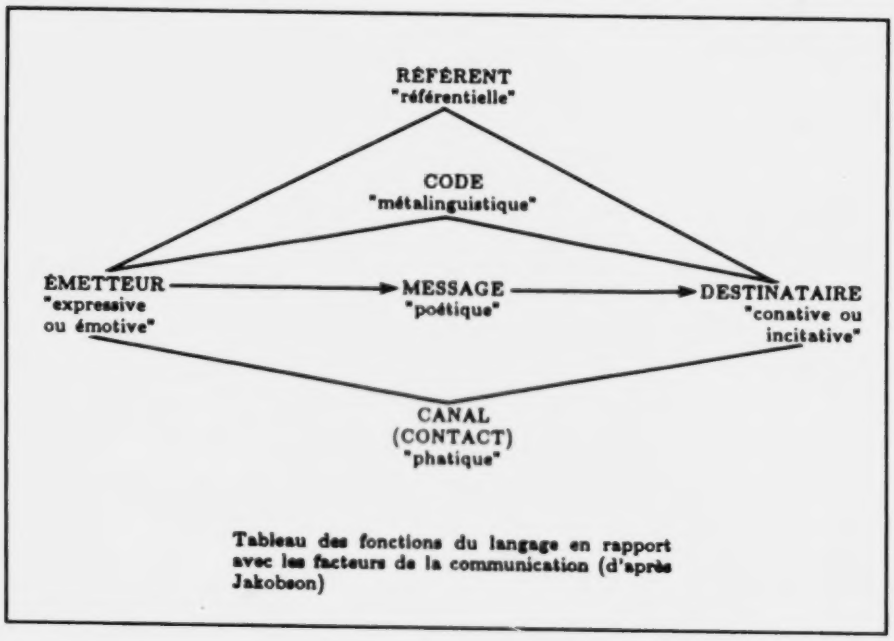


Tableau des fonctions du langage en rapport avec les facteurs de la communication (d'après Jakobson)

Le schéma de Jakobson --très fécond pour de nombreuses études-- a souvent été critiqué (comme le modèle de la communication sur lequel il est basé). On signale qu'il suppose un code unique, homogène; que le modèle reste abstrait, etc. En particulier il est signalé que le problème de déterminer quelle est (ou quelles sont) la fonction prédominante d'un message reste entier. Comment distinguer les fonctions?

Il manque, en outre, à ce schéma d'autres fonctions, telles que la *fonction ludique* (qu'on peut sans doute rattacher à la fonction poétique) et la *fonction d'identification* au groupe social qui parle cette langue (1.1). Il est à remarquer que la dimension sociale de la communication est absente de ce schéma.

1.11.3 Fonctions du langage et enseignement

Cependant, quoi qu'il en soit des difficultés théoriques, l'enseignement des langues se doit de tenir compte de ces diverses fonctions du langage et de leurs réalisations. Certaines expressions qui peuvent sembler banales du point de vue de la fonction poétique ou esthétique sont indispensables du point de vue de la fonction phatique. La communication réelle fait appel souvent à des pléonasmes comme "une foule nombreuse" ou "revenir en arrière", qui contiennent des redites superflues du point de vue stricte de la fonction référentielle. Ce qui est normal pour une fonction ne l'est pas nécessairement pour une fonction différente.

On a ainsi signalé que dans les manuels de langue 2 on a généralement privilégié la fonction référentielle (Alvarez 1980), au détriment des aspects expressifs, phatiques et incitatifs de la communication normale. Les dialogues et les exercices fabriqués pour la classe de langue utilisent surtout un langage "descriptif". Les personnages y parlent pour décrire le réel, ce qui donne des "conversations" absurdes comme dans l'exercice suivant:

Écoutez: M. Dupond n'a rien dans sa poche.
Il demande:
Dans ma poche, est-ce que j'ai un mouchoir?
Non, vous n'avez pas de mouchoir.

ou dans le dialogue suivant (V.I.F., leçon 2)

LUCIEN. - Voilà une place...
MARIE. - C'est la place d'Italie, à Paris.
LUCIEN. - Monsieur Thibault habite place d'Italie.
MARIE. - Oui, au numéro 10. Voilà sa maison.
LUCIEN. - C'est une grande maison?
MARIE. - Non, elle a seulement quatre étages.
LUCIEN. - En bas, il y a deux magasins.
MARIE. - Oui, à gauche, il y a une pharmacie.

1.12 LE CIRCUIT DE LA COMMUNICATION: ENCODAGE ET DÉCODAGE

Une distinction essentielle en linguistique, reliée au problème de "norme" et de fonctions du langage, est celle qui concerne deux moments différents de l'acte de communication: l'encodage et le décodage.

L'**encodage** est le fait du locuteur qui, sur la base d'une pensée, d'une idée, d'une émotion qu'il veut communiquer, transforme cette idée en un message utilisant un code donné (la langue française, par exemple). Il met sa pensée "en code".

Le **décodage** est le fait de l'auditeur qui, à partir du message qu'il perçoit, et à condition qu'il connaisse le code utilisé, reconstruit l'idée qui lui a été transmise.

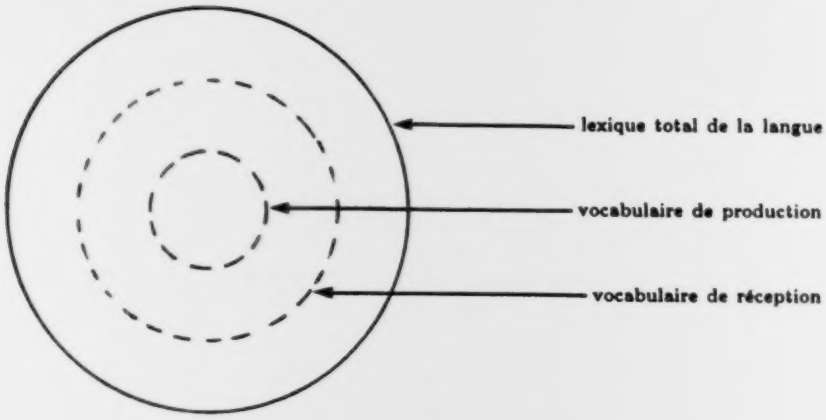
C'est la différence entre la production du message et la réception du message, entre la phonation et l'audition, entre l'écriture et la lecture. Il semble que ces deux aspects de la communication ne soient pas symétriques et qu'ils fassent appel à des capacités intellectuelles différentes, ce qui n'est pas sans intérêt pour la didactique des langues. Il semble, pour le sujet normal, que la capacité de décodage soit plus vaste que la capacité d'encodage: nous comprenons plus que ce que nous disons; nous sommes capables de distinguer plus de sons que ceux que nous utilisons dans notre propre prononciation.

encodage	-	décodage
production	-	réception
émission	-	compréhension
phonation	-	audition
écriture	-	lecture

Cette opposition est utilisée couramment en didactique des langues, entre autres choses pour distinguer un vocabulaire actif et un vocabulaire passif. Le volume du second est bien plus grand que celui du premier, comme le souligne W. F. Mackey: "Même si un individu lorsqu'il parle au téléphone ne fait usage en moyenne que d'un vocabulaire de quelque 2240 mots, il en reconnaîtra et en comprendra davantage lorsqu'il les verra imprimés ou écrits. (...) Nous faisons usage de beaucoup moins de mots pour exprimer nos idées qu'il en faut pour comprendre celle des autres". (W. F. Mackey 1972: 234)

En fait, les expressions "vocabulaire passif" et "vocabulaire actif" sont gênantes car elles laissent supposer que la compréhension du discours est une opération "passive": l'acte de communication selon cette vision des choses n'aurait qu'un seul membre actif, le locuteur; le décodage aurait lieu chez un être qui le subirait passivement. Pour mieux rendre la distinction, il serait préférable d'utiliser les expressions "vocabulaire d'encodage" (production) et "vocabulaire de décodage" (réception), celui-là lié à la production des messages, celui-ci lié à la compréhension.

En effet, pour ce qui est de l'encodage, le sujet parlant normal utilise un nombre assez limité de mots, environ deux mille. Mais il est capable de décoder des messages qui contiennent un nombre beaucoup plus élevé de mots différents. "On dit que les étudiants du niveau collégial sont capables de comprendre entre 60 000 et 100 000 mots". (Mackey, id.)



Bien des confusions peuvent être évitées en didactique des langues si l'on retient cette distinction fondamentale. Par exemple, lorsque certains critiquent la pauvreté du vocabulaire chez les jeunes il faudrait s'enquérir s'ils parlent d'encodage ou de décodage. Bien des remarques sur l'enseignement de la prononciation concernent davantage un modèle de reconnaissance (décodage) qu'un modèle de phonation (encodage).

LECTURES RECOMMANDÉES:

Martinet, A. *Eléments de linguistique générale.* Paris: Colin, 1960. Chapitre I: "La linguistique, le langage et la langue".

Lagane R. et J. Pinchon (reds) *La norme (Langue française*, n° 16) déc. 1972.

Hymes, Dell H. "On communicative competence", dans Pride et Holmes, *Sociolinguistics*, Londres: Penguin, 1972.

---------- *Vers la compétence de communication*, Paris: Crédif/Hatier (collection LAL), 1984.

Jakobson, R. "Linguistique et poétique", dans *Essais de linguistique générale*, Paris: Minuit, 1963, pages 213-220.

Travaux pratiques

1. Les préjugés linguistiques

Cet article de journal contient des jugements non fondés linguistiquement, et même des préjugés. Relevez cinq jugements de ce type et opposez-leur une opinion juste.

au fil des mots

Le français et l'anglais

Le français est de par sa nature, clair. Il aime l'ordre direct: sujet, verbe et complément. C'est ce qui fait sa force. Sur ce point l'anglais perd du terrain. Langue pratique peut-être, mais parfois obscure. Si je lis: the man was to be jailed, bien sûr je comprends, mais la façon de dire cela n'est pas aussi nette, aussi claire que le français: on donna l'ordre d'emprisonner cet homme. Le passif qui revient si souvent en anglais alourdit la phrase, la prive de cette force directe qu'est la phrase active. Les pronoms "on" et "il" sont bien pratiques. L'anglais aime rester dans le mouvement, c'est vrai: "it's no use running" se dira: pas la peine de courir. Nous employons l'infinitif, plus "décisif" alors que l'anglais emploie le participe présent, plus "en mouvement". L'anglais juxtapose simplement des mots tandis que le français aime développer la pensée et l'exprimer tout entière.

Dans son ouvrage "Langue française, langue humaine", Jacques Duron donne, de cette façon un peu négligée de l'anglais d'exprimer une idée, l'exemple suivant: A plum rosy-cheeked wholesome applefaced young woman. Toute une série d'adjectifs à la suite les uns des autres. C'est impossible en français; il faut relier le tout: une jeune femme dodue, aux joues roses, au visage rebondi comme une pomme et resplendissant de santé. Bien sûr, les anglophones se comprennent. Là n'est pas la question. Il n'en est pas moins vrai que le français est une langue plus liée que l'anglais, une langue qui n'aime pas les inversions. L'anglais laisse au lecteur le soin de faire l'effort de compréhension nécessaire à la liaison des différents membres de la phrase, tandis que le français donne au lecteur une phrase toute précise, claire et bien nette. C'est cela la clarté du français dont parlait Rivarol. Le français "éclaire" la pensée, la projette en phrases sûres et définitives. Il n'y a plus rien à dire, après, pas d'interprétation à donner qui ne soit la bonne. C'est pour cela que le français a été longtemps la langue de la diplomatie. L'anglais est à l'aise dans le concret, dans le mouvement, le français est à l'aise dans l'abstrait. Il est la langue par excellence des avocats et des diplomates. Mais c'est aussi la langue de la technique, ce qu'on oublie.

On peut dire que l'anglais filme "l'homme qui agit". C'est ce qui fait sa force et par les temps qui courent où la vitesse règne, l'anglais est une langue colorée, utile et pratique. Si l'anglais filme l'action, le français, au contraire, aime l'analyser, cette action, la préciser, y ajouter même quelque chose de rationnel et d'analytique. Il s'agit donc de reconnaître à l'anglais son sens du mouvement, et au français son habileté à se détacher des sensations pour aborder la raison. Dans le texte philosophique et abstrait, le français est incomparable. Descartes après tout était français. Langue de la nuance, de la raison et de la logique, le français donne à l'homme une culture basée sur la pensée raisonnée et fondamentalement juste. L'anglais, moins discipliné, se plait dans l'à peu près mais ne perd pas son temps à analyser chaque partie du message qu'il exprime "tout cru" mais rapidement. Deux façons d'appréhender le monde. Deux manières distinctes, aussi efficaces, aussi utiles l'une que l'autre.

Le Devoir, vendredi 12 septembre 1975

2. Langage, intelligence et hérédité (*les préjugés*)

A. Jensen (1969) prétend que les mauvais résultats scolaires des enfants Noirs, et plus généralement des enfants des classes défavorisées, sont dûs à des raisons génétiques, héréditaires. Ils auraient un type d'intelligence inférieur ce qui se manifesterait au niveau du langage. Voici la résolution que la Linguistic Society of America a approuvée à ce sujet, en 1971, sur proposition de William Labov.

Essayez, en étudiant cette déclaration, de retrouver des préjugés bien connus en matière de langage.

The writings of Arthur Jensen which argue that many lower class people are born with an inferior type of intelligence contain unfounded claims which are harmful to many members of our society. Jensen and others have introduced into the arena of public debate the theory that the population of the United States is divided by genetic inheritance into two levels of intellectual ability: one defined by the ability to form concepts freely, the other limited in this area and confined primarily to the association of ideas.

Because this theory, if accepted, would necessarily alter educational policy and seriously affect the lives of many of our fellow citizens, and because linguists are familiar with a large body of evidence which bears on the question, the Linguistic Society of America issues the following statement and resolution, representing the considered professional opinion of scientific linguists.

The following conclusions are based on facts generally known to linguists:

1. By an early age, children learn without direct instruction, on the basis of the speech that they hear, the largest part of the grammar of their native language. This grammar is the knowledge of a hierarchically structured set of relations, used by the speaker to produce and to understand an unlimited number of simple and complex sentences.

2. No one language or dialect, standard or non-standard, is known to be significantly more complex than another in its basic grammatical apparatus. Linguists have not yet discovered any speech community with a native language that can be described as conceptually or logically primitive, inadequate or deficient.

3. The non-standard dialects of English spoken by lower class families in the inner circles of the United States are fully languages with all of the grammatical structure necessary for logical thought. Statements to the contrary by some educational psychologists are misinterpretations of superficial differences in the means of expression between these dialects and standard English.

4. No theory yet developed by linguists or psychologists can account satisfactorily for children's language learning ability. It is generally agreed that the mere association of ideas is not sufficient. The minimal ability necessary to learn and to speak ant human language includes native skills of a much higher order of magnitude than those used in the laboratory tests offered in evidence for Dr. Jensen's view.

On the basis of these generally recognized conclusions of linguistic investigation, linguists agree that all children who have learned to speak a human language have a capacity for concept formation beyond our present power to analyze; that language learning abilities indicate that the nature and range of human intelligence is not yet understood or well-measured by any current testing procedure; that tests which may have some value in predicting later performance in school should not be interpreted as measures of intelligence in any theoretically coherent sense of the word: that to attribute a limited level of "associational intelligence" to a sizeable section of our population is a serious misconception of the nature of human intelligence.

RESOLVED: that linguists should make known to the widest possible audience their views on this question and the facts which support them.

The Linguistic Reporter,
Vol. 16 n° 3, mars 1974

3. Norme et fonctions du langage

Voici un article de journal ("Le Devoir", Montréal, 22-02-1974) qui traite d'un sujet linguistique.

Lisez-le attentivement et rédigez ensuite un commentaire linguistique, en vous servant des concepts étudiés dans ce premier chapitre.

Le mot du silencieux

L'adjectivite

par ALBERT BRIE

Nous faisons tous de la littérature - comme monsieur Jourdain, de la prose ,- sans le savoir. Hélas dans le cas qui nous occupe, c'en est de la mauvaise. Personne n'échappe à cette éloquence superfétatoire, faite de lieux communs et de pléonasmes. Le bel orateur, tout autant que l'homme de la rue, le chroniqueur de journaux à l'égal de l'annonceur de radio, sont atteints de cette maladie que j'appelle l'adjectivite. Voici quelques cas - il y en as des milliers d'autres -, où la langue est frappée de cette affection verbomotrice.

En écoutant ou en lisant, trouves-moi si c'est possible, une situation qui ne soit pas internationale:

un contexte qui ne soit pas actuel;
un politicien qui ne soit pas habile;
une affaire qui ne soit pas importante;
un génie qui ne soit pas grand;
une promesse qui ne soit pas belle;
un mot qui ne soit pas-de-votre-commanditaire;
un élément qui ne soit subversif;
des débuts qui ne soient pas difficiles;
un courrier qui ne soit pas volumineux;
un criminel qui ne soit pas dangereux;
un vol qui ne soit pas audacieux;
une intimité qui ne soit pas stricte;
un capitaliste qui ne soit pas gros;
un prétexte qui ne soit pas fallacieux;
un pianiste qui ne soit pas virtuose;
une génération qui ne soit pas pepsi;
un fauteuil qui ne soit pas confortable;
une hystérie qui ne soit pas collective;
un électeur qui ne soit pas cher;
un oiseau qui ne soit pas petit;
un Français qui ne soit pas maudit;
un bilingue qui ne soit pas parfait;
un patriote qui ne soit pas convaincu;
une Brigitte qui ne soit pas Bardot;
un dévoué qui ne soit pas tout;
une source qui ne soit pas digne de foi;
un exploit qui ne soit pas extraordinaire;
une "force" qui ne soit pas "constabulaire";
une émission qui ne soit pas populaire;
une saleté qui ne soit pas rebelle;
une instant qui ne soit pas s'il-vous-plaît;
des soeurs qui ne soient pas bonnes;
un limier qui ne soit pas fin;
un programme qui ne soit pas chargé;
un visiteur qui ne soit pas distingué;
une vedette qui ne soit pas super;
une infiltration qui ne soit pas communiste;
un esprit qui ne soit pas français;
un intellectuel qui ne soit pas pseudo;
un avocat qui ne soit pas brillant;
un professeur qui ne soit pas émérite;
un appel qui ne soit pas vibrant;
des félicitations qui ne soient pas sincères;
un dignitaire qui ne soit pas haut;
une performance qui ne soit pas piètre;
un paquebot qiu ne soit pas luxueux;
des nouvelles qui ne soient pas les plus récentes;
des pays qui ne soient pas d'En-Haut;
une vue qui ne soit pas tout - simplement - merveilleuse;
vos artistes qui ne soient pas préférés;
une première qui ne soit pas mondiale;
une colline qui ne soit pas parlementaire;
un collègue qui ne soit pas savant;
un pain qui ne soit pas quotidien;
une foule qui ne soit pas nombreuse;
une valse qui ne soit pas viennoise;
un embouteillage qui ne soit pas monstre;
une collision qui ne soit pas spectaculaire;
une enquête qui ne soit pas royale;
un journaliste qui ne soit pas chevronné;
un humour qui ne soit pas noir;
un "gag" qui ne soit pas usé; et
un voyage qui ne soit pas organisé.

Le Devoir, vendredi 22 février 1974

Vous trouverez ci-après une série de questions qui peuvent vous guider pour votre travail.

1. Constituez d'abord une liste des expressions auxquelles l'auteur de l'article fait allusion:

La situation internationale
le contexte actuel
un politicien habile
de belles promesses
etc.

2. Certaines de ces expressions appartiennent à diverses variétés de langue. Essayez de les départager. Par exemple, certaines expressions ne seraient pas comprises en dehors du Canada; elles appartiennent donc à une variété régionale ou territoriale. Ensuite relevez les expressions qui appartiennent à divers domaines d'emploi: langue de la télévision, des journaux, de la vie politique, etc. Dans certains cas, il s'agit d'expressions de la langue commune. Relevez-les. Certaines expressions correspondent à des modes passagères: lesquelles?

3. Analysez l'intention de l'auteur du point de vue des fonctions du langage: A quelle fonction l'auteur de l'article pense-t-il implicitement? L'emploi des expressions critiquées serait-il "acceptable" d'un autre point de vue?

4. Le concept de "collocation" est utile pour cette discussion. On entend par collocation l'association habituelle d'un mot avec d'autres mots particuliers dans des phrases. (Robins 1973: 68): nuit claire, vin blanc, un parfait crétin, des informations exclusives, etc. Ceci est un phénomène normal qu'on retrouve dans toutes les langues. Pouvez-vous distinguer parmi les exemples du texte les "collocations" normales, les "clichés", les "pléonasmes", etc.

5. Du point de vue de l'enseignement du français, langue étrangère, est-il utile d'enseigner à l'étudiant certaines de ces associations fréquentes? Lesquelles? Pour l'encodage ou pour le décodage?

CHAPITRE 2

La communication humaine

"Si l'on considère la totalité de la vie humaine en tant que communication, on aperçoit un éventail qui couvre un ensemble très large d'événements liés à la communication. (E.T. Hall. Le langage silencieux.)

COMMUNICATION

2.1 LA NOTION DE "COMMUNICATION"

Une notion centrale en linguistique aussi bien qu'en didactique des langues est celle de communication. C'est pourtant une notion souvent mal définie, notamment en didactique.

On peut dire qu'en général la communication --qui consiste essentiellement dans la transmission d'une information (1.11)-- est un phénomène qui caractérise les êtres vivants. Il n'y a pas que l'homme qui communique. Et pour l'homme la communication n'est pas seulement linguistique: on communique avec les yeux, avec les mouvements corporels... En quoi donc la communication humaine est-elle spécifique? Qu'est-ce qui la caractérise? Qu'est-ce qui fait que l'on puisse dire que le langage est spécifique à l'espèce humaine?

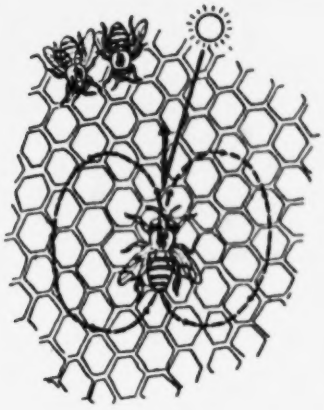
LANGAGE ANIMAL

2.2 LA COMMUNICATION ANIMALE

Que les animaux peuvent communiquer entre eux est un fait bien connu. La rencontre de deux chiens dans la rue donne lieu à tout un rituel où les mouvements olfactifs alternent avec des aboiements ou des grognements. Un animal peut même communiquer à l'homme un sentiment de peur, de colère ou d'angoisse.

Certains de ces langages animaux sont bien connus: celui des abeilles a donné lieu à mainte recherche. Une abeille est capable de "dire" à ses congenères, grâce aux mouvements de son vol, où, dans quelle direction, à quelle distance, se trouve l'aliment qu'elle a trouvé: une danse

en cercle indique une faible distance (moins de 100 mètres); une danse en huit signale une distance plus grande; le nombre de cercles ou de huit en un temps déterminé précise la distance; la direction est indiquée par l'axe du huit par rapport au soleil (Benveniste 1966: 58)



"Le langage des abeilles" (M. Swadesh, *El lenguaje y la vida.* Mexico: 1966:13).

La plupart de ces langages animaux sont cependant inarticulés: on ne peut les segmenter en unités significatives. Ceux qui sont plus élaborés, et dans une certaine mesure "segmentables", restent liés à une situation (exemple: l'existence d'aliment à tel endroit). Cette fixité des messages -- l'abeille la plus intelligente ne peut sortir du cadre des messages alimentaires -- semble constituer la caractéristique des langages animaux (à comparer avec le caractère "novateur" ou "créatif" du langage humain. Voir 2.3).

LANGAGE HUMAIN

2.3. LA COMMUNICATION HUMAINE

Le monde de l'homme est un monde de signes, un monde où les moindres éléments ont un sens. L'espace humain est ainsi un ensemble significatif. Une multiplicité de messages s'échangent sans que l'on en soit toujours conscient: la communication sociale comprend des signaux routiers, des pancartes, des graffiti; des communications sonores diverses: sifflets, cris; des communications par les couleurs et les formes: drapeaux, emblèmes, logotypes.

Comparant le langage humain au langage des abeilles (2.2), Benveniste (1966) signale que ce dernier contient déjà "un symbolisme rudimentaire" qui l'apparente au langage humain, mais que les différences

restent quand même considérables. Les traits qui caractérisent le langage humain et qui le rend différent de tout autre langage sont d'après lui:

a) son caractère symbolique, par lequel des données objectives, du monde de l'expérience, sont transposées en symboles (que ce soient des "mots", des gestes formalisés, des signaux visuels divers, etc.)

b) son caractère vocal, phonique (voir chap. 4)

c) son caractère interactif ou dialogique: nous parlons à quelqu'un qui nous répond dans le même langage. (Il ne semble pas que les abeilles puissent répondre à l'abeille messagère, ni lui poser des questions).

d) son caractère "transitif": un message humain peut être retransmis par une autre personne qui n'a pas été elle-même témoin de l'événement rapporté. C'est la capacité de construire un message à partir d'un autre message ("on n'a pas constaté qu'une abeille aille, par exemple, porter dans une autre ruche le message qu'elle a reçu dans la sienne"). Cette capacité de relayer l'information permet au langage humain de fonctionner comme l'instrument privilégié de la transmission et de l'accumulation du savoir. (C. Kerbrat-Orecchioni 1980: 22).

e) son caractère articulé (en fait, doublement articulé, voir 2.6): chaque message peut être analysé, segmenté en unités plus petites (voir, "opération de segmentation" 2.11.1) qui se combinent selon des règles définies. (Des règles d'exclusion paradigmatique et de co-occurrence syntagmatique, voir 2.10)

Chomsky (1968) signale, de son côté, en comparant le langage humain à celui d'un quelconque langage cybernétique (les "automates" de Descartes) que le langage "est une propriété spécifiquement humaine" et qu'il possède trois caractéristiques qui lui sont distinctives:

a) "La première est que l'utilisation normale du langage est **novatrice**, "en ce sens qu'une grande partie de ce que nous disons en utilisant normalement le langage est entièrement nouveau: ce n'est pas la répétition de ce que nous avons entendu auparavant". (Chomsky 1968:26). C'est cette caractéristique qui permet de comprendre des phrases qu'on n'a jamais entendues auparavant. Cette "créativité" du langage humain nous permet aussi de produire des phrases nouvelles à chaque occasion.

b) Deuxièmement, le langage humain est largement indépendant des stimuli externes et internes. L'homme n'est pas obligé de dire qu'il a froid quand il a froid, ou de dire "pomme" quand il voit une pomme.

c) Enfin, la troisième caractéristique du langage humain est d'être cohérent et adéquat à la situation. C'est ce qui nous permet de "faire le départ entre l'utilisation normale du langage et les divagations d'un maniaque" (Ibid.), ou les productions d'un ordinateur qui aurait en mémoire toutes les règles d'une langue.

Observez:

- que Hymes utilise une image similaire, celle d'un enfant qui produirait rien que des phrases grammaticales mais sans rapport à la situation pour distinguer la compétence purement linguistique et la compétence de communication (1.7).

- que Chomsky relègue cette troisième exigence du langage humain à la performance et non à la compétence (1.6)

EXPRESSION
CONTENU

2.4 LA DOUBLE NATURE DU LANGAGE

Tout système de communication présente une double nature, qui est propre à tous les systèmes symboliques: un élément matériel, sensoriel, renvoie à autre chose que lui-même. Dans le cas de la danse de l'abeille (2.2) nous trouvons déjà un symbolisme rudimentaire, car les mouvements corporels de l'abeille renvoient à des indications de direction et de distance. Dans le cas du langage humain, il s'agit d'un système fort complexe dans lequel ces deux éléments sont associés d'une manière conventionnelle et selon une articulation fort rigoureuse.

La double nature du langage est assez évidente pour tout le monde. En effet, la première réaction, devant la question: Qu'est-ce que c'est que le langage? sera de répondre quelque chose comme: "des mots qui transmettent des idées", ou "des bruits qui ont un sens", ou "l'association d'un son ou d'un sens". Le langage est en fait le lieu de rencontre de deux types de réalités -- deux types de "substances" dans le langage de la linguistique --, une substance que l'on peut appeler "les idées": la masse des pensées, des émotions, des connaissances que les hommes ont en commun, et une substance qui permet de véhiculer ces idées: en principe, l'infini des sons possibles, mais aussi les marques visibles de l'écriture, ou tout autre moyen qui permettrait de transmettre les idées.

Exprimé en d'autres termes, cette première dualité du langage consiste en l'association d'un *contenu* et d'une *expression*. L'homme a un contenu à communiquer, il a besoin d'un matériau dans lequel il puisse incarner son message: les volutes de la fumée, les reflets d'un miroir, les attouchements des doigts, les trilles d'un sifflet ou les sons produits par sa gorge. Le langage constitue l'instrument le plus parfait qui associe une substance sonore de l'expression à la substance mentale du contenu à communiquer.

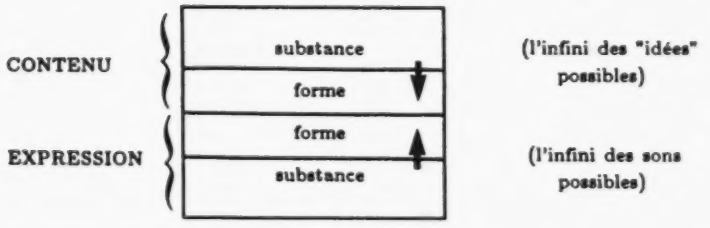
SUBSTANCE
FORME

2.5 SUBSTANCE ET FORME

Aussi bien pour le contenu que pour l'expression (2.4), ce que l'homme fait pour se constituer un langage c'est opérer une mise en forme, c'est-à-dire imposer aux deux substances un découpage en unités et une certaine structure.

Dans le cas de l'expression, la langue opère un choix, impose une forme, sur l'infini des sons possibles. En effet, les organes vocaux de l'homme sont capables de produire une quantité considérable de sons différents; mais chaque langue utilise seulement un certain nombre de distinctions phoniques et délimite un certain nombre de phonèmes (voir chap. 4): c'est ce qu'on appelle "la forme de l'expression". (Il est évident qu'à un niveau supérieur au phonème on trouve d'autres unités qui peuvent être envisagées aussi sous son aspect purement formel: les mots, les syntagmes, les phrases...)

Il en est de même pour le contenu: dans la masse des "idées possibles", la langue procède à une mise en forme, à un découpage en unités qu'on peut appeler "concepts" (voir 7.4): c'est ce qu'on appelle "la forme du contenu". Ces unités linguistiques de contenu sont étroitement associées à une forme linguistique du niveau de l'expression. Cette union solidaire des deux structures, du contenu et de l'expression, c'est ce qui constitue la langue.



La langue est le terrain où ces deux formes se rencontrent. Comme le dit Saussure, "La langue est comparable à une feuille de papier: la pensée est le recto et le son le verso; on ne peut découper le recto sans découper en même temps le verso". (Saussure, *Cours*, Ch. IV)

DOUBLE ARTICULATION

2.6 LA DOUBLE ARTICULATION

Une autre vision de la double nature du langage (2.4) est donnée par André Martinet qui préfère parler de double articulation du langage. Pour lui, ce qui caractérise le langage humain c'est qu'il est doublement articulé: "l'articulation du langage se manifeste sur deux plans différents: chacune des unités qui résultent d'une première articulation est en effet articulée à son tour en unités d'un autre type". (Martinet 1970: 17)

"La première articulation est la façon dont s'ordonne l'expérience commune à tous les membres d'une communauté linguistique déterminée". (Ibid., p. 18) C'est, en d'autres termes, la "conceptualisation du monde", c'est le niveau des "signes" -- "monèmes" dans la terminologie de Martinet --. Ces signes se présentent associés à une forme phonique qui, elle, est analysable en une succession d'unités d'expression, qu'on appelle "phonèmes". C'est ce que Martinet appelle "la deuxième articulation". Remarquons tout de suite que "première" et "deuxième" ne sont pas employés ici avec une idée de prééminence ou de primauté. Les deux articulations sont étroitement solidaires.

Cette double structure ou double articulation du langage, cette mise en forme de deux substances, est importante pour le professeur de langues à au moins deux points de vue: pour comprendre l'économie générale du langage humain (2.7) et pour comprendre en quoi l'organisation de chaque langue est spécifique (2.8).

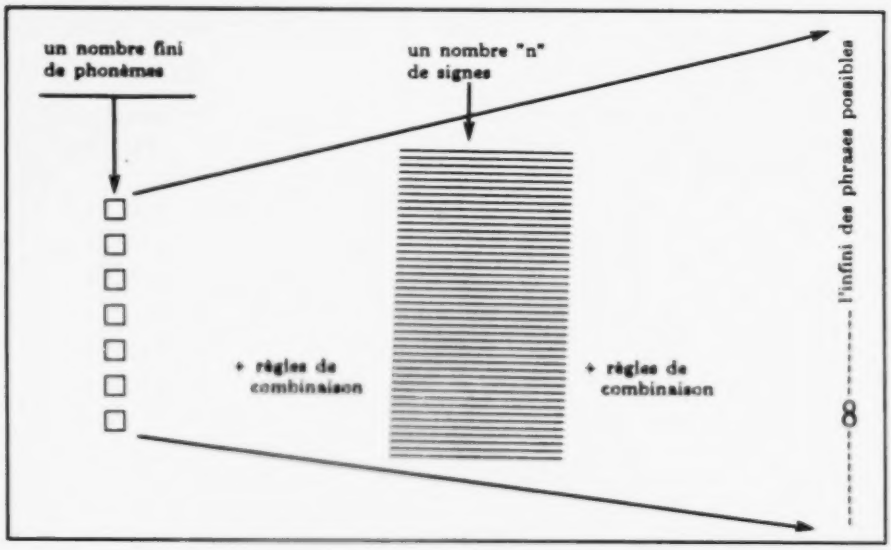
2.7 L'ÉCONOMIE DU SYSTÈME LINGUISTIQUE

Le fait que la langue présente une structuration à deux paliers constitue une **économie** considérable. En effet, de l'infini des réalisation phoniques possibles, chaque langue n'utilise qu'un nombre limité d'unités distinctives: grosso modo, entre 20 et 50 phonèmes.

La combinaison de ces unités permet de créer tous les "signes" ("mots") dont l'homme a besoin pour catégoriser le monde. Quelques milliers d'unités de ce type se combinent à l'infini pour permettre l'expression de toutes nos pensées. (Le "Basic English" comprend 850 mots; le Français Fondamental, 1475. Les grands dictionnaires d'usage courant, comme le Robert, peuvent contenir 50.000 mots). C'est pour cela qu'on peut dire que le système, en principe fini (éléments + règles de combinaison), permet le discours infini.

Reliée à l'économie du discours est la notion de **créativité**. Le système linguistique fournit les éléments nécessaires pour produire des messages nouveaux chaque fois que nous le désirons. Il permet aussi de

comprendre des phrases que nous n'avons jamais entendues auparavant. Chomsky parlera en ce sens de "créativité régie par les règles" (voir le caractère "novateur" du langage 2.3).



L'économie de la double articulation

LANGUE et
VISION du MONDE

2.8 LA SPÉCIFICITÉ DE CHAQUE LANGUE

Pour le professeur de langues étrangères, il est important de comprendre que la mise en forme des deux substances (expression et contenu, voir 2.4,; 2.5) se réalise d'une façon spécifique pour chaque langue. A partir de la même substance phonique, en principe universelle dans ce sens que tous les hommes peuvent potentiellement produire les mêmes sons, chaque langue organise un système de l'expression qui lui est propre. Pour nous en tenir aux sons vocaliques, une langue peut avoir un système vocalique qui ne comprend que trois voyelles (Ojibwa), ou quatre (Shawnee), cinq (Espagnol), seize (système maximal du français), etc. Evidemment ce n'est pas seulement le nombre d'éléments qui fait la spécificité d'un système mais encore le type d'oppositions que ces éléments entretiennent entre eux. (chap. 4)

Pour ce qui est du plan du contenu, chaque langue analyse aussi l'expérience humaine d'une façon différente. L'exemple classique est celui des couleurs de l'arc-en-ciel: dans le spectre physique, visible, il n'existe aucune division; c'est un continu où les nuances se succèdent graduellement d'un extrême à l'autre. Mais du point de vue linguistique ce continu est analysé en une série de catégories discrètes d'une façon différente selon les langues. C'est un exemple de mise en forme, typique pour chaque langue, d'une substance de contenu. Une telle langue (Bassa) établit deux grandes divisions; une autre (Chona) divise le spectre en trois; le français en six: violet, bleu, vert, jaune, orangé et rouge (ou sept, si on inclut l'indigo).

C'est à partir de constatations de ce type -- la conceptualisation du monde différente dans chaque langue -- que Whorf (1956) a avancé l'hypothèse de la *relativité linguistique*: le monde objectif est analysé et même perçu différemment par les locuteurs des diverses langues. Selon Whorf, chaque langue constitue une *vision du monde spécifique*, irréductible à une autre. Cela déterminerait même notre perception: le monde serait *vu* différemment selon la langue que nous parlons. Cette hypothèse (appelée aussi souvent "l'hypothèse Whorf-Sapir") est sans doute fascinante et contient une part de vérité. Mais il ne faut tirer de ces conceptualisations particulières du monde aucune conclusion sur la mentalité des peuples, ou sur une prétendue richesse ou pauvreté des langues, ou sur une plus ou moins grande capacité d'abstraction. En fait, la personne qui parle Bassa est parfaitement capable de distinguer d'autres tonalités dans le spectre des couleurs et y faire allusion à l'aide de locutions ou d'ajectivations. De même en français nous voyons physiquement des différences à l'intérieur de ce que nous nommons "vert", par exemple, et nous pouvons nous y référer au moyen de locutions telles que: vert amande, vert épinard, vert olive, vert pistache, vert pomme, vert Nil, vert bouteille, vert émeraude, vert Véronèse, etc. Mais au niveau des signes simples de la langue commune nous n'avons que "vert".

Pour résumer, "à chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience. Apprendre une langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communications linguistiques". (Martinet 1970: 12) C'est aussi s'habituer à organiser autrement la matière phonique. Passer d'une structuration du contenu et d'une structuration de l'expression qui nous sont devenues consubstantielles, naturelles (Cf. Hjelmslev: "Le langage n'est pas un simple compagnon mais un fil profondément tissé dans la trame de la pensée"), à une autre façon d'organiser ces substances, voilà une des difficultés les plus importantes pour l'apprentissage des langues.

2.9 LE LANGAGE COMME ENSEMBLE DE SYSTÈMES

La dualité du langage humain, qui est à l'origine de sa double articulation, nous conduit à penser que la langue se compose de deux systèmes étroitement solidaires: un système de l'expression et un système

du contenu. En fait, le système de la langue est composé de plusieurs sous-systèmes. La langue -- selon une formulation classique -- est un système de systèmes.

Au niveau de l'expression, nous trouvons le système des *unités non significatives* (les phonèmes et les combinaisons de phonèmes qui constituent la face matérielle des "signes" linguistiques). C'est le système phonologique d'une langue. (voir chap. 4)

Au niveau du contenu, nous pouvons distinguer le système des *unités significatives* ("morphèmes", "mots", "syntagmes", "phrases"). (Voir chap. 7 et 8) Ici la situation est plus complexe et la terminologie varie selon les auteurs. On distingue, en général un système morphologique, un système syntaxique et un système lexical. Certains linguistes postulent un système sémantique, relié au lexique et séparé de la morphologie et de la syntaxe. Cette façon de voir les choses n'est pas pour aider à la compréhension du phénomène du langage. Mieux vaut considérer le système sémantique comme étroitement lié et au lexique, et à la morphologie et à la syntaxe. Autrement dit, un contenu sémantique, comme la notion de féminin, peut s'exprimer par des moyens lexicaux ("taureau" - "vache"), par des moyens syntaxiques ("une femme pilote"), ou par des moyens morphologiques ("abbé" - "abbesse").

		systèmes	
PLAN DU CONTENU	unités significatives	lexical syntaxique morphologique	sémantique
PLAN DE L'EXPRESSION	unités non significatives	phonologique	

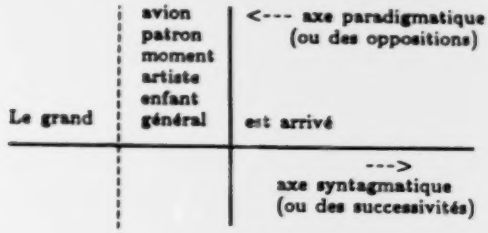
PARADIGME et SYNTAGME

2.10 PARADIGME ET SYNTAGME

Dans le langage humain, comme dans tout système fonctionnel, on peut distinguer les éléments du système -- l'inventaire -- et les règles qui régissent les combinaisons possibles de ces éléments. Il existe donc deux types de rapports entre les éléments:

- les éléments peuvent s'opposer les uns aux autres, s'exclure mutuellement. Ce sont les *rapports paradigmatiques*.

- les éléments peuvent co-exister les uns à côté des autres, former une séquence. Ce sont les *rapports syntagmatiques*.



Ces deux types différents de relations peuvent se présenter pour d'autres activités, comme par exemple un repas. Il existe une syntagmatique du repas, différente selon les communautés, qui détermine ce qui vient au début, ce qui apparaît au milieu et ce qui vient à la fin. Il existe aussi pour chaque moment du repas un certain choix paradigmatique: l'ensemble des entrées, l'ensemble des desserts, etc. A chaque instant nous nous trouvons entre deux axes, l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique: le plat que nous mangeons fait suite à tel autre plat (ou le précède) et il s'exclut --nous l'avons choisi -- avec tel autre plat.

2.11 LES OPÉRATIONS FORMELLES: SEGMENTATION, SUBSTITUTION, PERMUTATION

Les rapports syntagmatiques et paradigmatiques (2.10) sont à la base des trois types d'opérations formelles typiques de la linguistique: la segmentation, la substitution et la permutation.

2.11.1 **La segmentation** est l'opération qui permet de délimiter les unités, en rapprochant des séquences comparables. Si par exemple nous comparons en français les expressions

Travaillons!
Sortons!
Chantons!

nous pouvons délimiter une unité "-ons", dont il resterait à déterminer le sens.

2.11.2 **La substitution**, qui consiste à remplacer un élément d'une séquence par un autre de même nature, permet de vérifier l'identité ou la différence de deux formes. Le linguiste se posera par exemple la question: Si, en français, je prends le mot "fête" et je substitue /t/ à /f/ est-ce que j'obtiens la même unité? est-ce que j'obtiens une unité différente? L'épreuve de la substitution permet de déterminer l'ensemble des éléments

qui peuvent apparaître dans des constructions identiques. Si nous prenons les mots français "bonne", "tonne", "sonne", "donne", "nonne", nous constatons que les consonnes /b/, /t/, /s/, /d/ et /n/ sont commutables ou substituables. Ainsi, l'axe paradigmatique est l'axe des substitutions.

2.11.3. **La permutation** consiste à modifier l'ordre des éléments dans une séquence. On peut l'utiliser par exemple pour tester la mobilité d'un élément: "Il est venu ce matin / Ce matin il est venu", "bonnet blanc / blanc bonnet". Ces permutations se font sur l'axe des combinaisons ou axe syntagmatique.

Dans l'enseignement des langues, les exercices dits structuraux sont basés essentiellement sur ces opérations formelles, aussi bien que sur les rapports syntagmatiques et paradigmatiques (8.3).

SITUATION

CONTEXTE

2.12 SITUATION ET CONTEXTE

Tout acte de communication humaine est normalement composé d'un message, d'un contexte et d'une situation. Le sujet parlant n'exprime pas nécessairement toute l'information. La tendance à l'économie lui fait utiliser toutes les informations fournies par le contexte ou par la situation pour rendre son message plus court, plus léger. L'auditeur à son tour, pour décoder le message, doit faire intervenir toutes les informations contextuelles ou situationnelles nécessaires.

Bien souvent les termes de situation et de contexte sont utilisés l'un pour l'autre ou sont simplement confondus.[1] Il est utile de distinguer les deux concepts:

2.12.1 **le contexte** est l'entourage linguistique d'un message (ou d'un élément). Ainsi, le contexte est constitué par les unités linguistiques qui précèdent et qui suivent une unité donnée. C'est le contexte qui permet les réponses elliptiques:

[1] Ainsi, Jakobson (voir 1.11.2) utilise en réalité "contexte" au lieu de "référent". D'autres parlent de "co-texte" pour ce que nous appelons ici "contexte".

- A quelle heure votre père est-il arrivé hier à la gare de Lyon?

- A huit heures. (Et non: *"Mon père est arrivé hier à huit heures à la gare de Lyon."*)

2.12.2 **la situation** est la réalité extra-linguistique dans laquelle prend place l'acte de communication. Parfois, la situation est telle qu'il n'y a plus besoin de message proprement linguistique; un geste peut suffire, comme dans la situation du jeu de cartes. D'autres fois il faut être très explicite car l'information situationnelle est minime, comme lorsqu'on parle au téléphone. Les données situationnelles permettent une grande économie des moyens linguistiques. Ainsi, il suffit du message *"Tournez"* écrit sur certains boutons de sonnerie pour savoir qu'il faut faire tourner le bouton -- et non faire un tour sur soi-même!

Dans l'enseignement des langues étrangères ces deux notions sont très importantes. La plupart des didacticiens insistent sur le besoin d'enseigner les éléments en contexte et en situation, sans qu'il soit toujours explicité ce que l'on entend par l'un ou l'autre, ni l'usage qu'il faut faire des informations contextuelles ou situationnelles, ni la pertinence de telles informations.

2.13 LES ÉLÉMENTS PARA-LINGUISTIQUES

La communication humaine n'est pas toujours entièrement verbale. Certaines informations sont véhiculées au moyen de gestes, de mouvements divers, de sifflements, etc. Ces éléments para-linguistiques font actuellement l'objet d'une étude très poussée et nombre de théoriciens insistent sur le besoin de les incorporer systématiquement à l'enseignement des langues étrangères.

GESTES

2.13.1 la kinésique

Les gestes, dont l'étude constitue *la kinésique*, peuvent être complémentaires, redondants ou substitutifs de la parole.

complémentaire :	Haut comme ça!	+ geste
redondant :	Salut!	± geste
substitutif :	(Salut!)	geste

L'étude de la gestualité du groupe étranger est indispensable pour l'enseignement des langues, notamment dans les cas des "faux amis gestuels": un même geste ou un même mouvement d'une partie du corps signifie une chose différente d'une culture à l'autre (le mouvement de la tête pour "oui" et "non" n'est pas le même dans toutes les cultures; on ne dit pas "Adieu" avec le même geste de la main, etc.)

Grosso modo, entre deux cultures différentes, on peut trouver des cas différents d'*interférence kinésique*:

- des gestes qui existent dans une culture et non dans l'autre
- le même geste avec un sens différent
- différents gestes pour le même sens.

Il est utile de distinguer les *gestes codés* et les gestes non codés ("instinctifs", "mimiques" ou autres): si on est nerveux ou anxieux cela peut provoquer par exemple le geste de se gratter la tête; mais se gratter la tête n'est pas chez les francophones, un signe codé, conventionnel, pour dire à l'autre "Je suis nerveux", c'est un geste instinctif. Un cas différent est par exemple le geste d'appuyer en dessous de l'oeil en tirant vers le bas: sans que l'on ait besoin de prononcer en français l'expression -- redondante avec le geste -- "Mon oeil", le geste est suffisant pour transmettre le message "Je ne (te) crois pas."

Il est utile d'observer aussi la *polysémie* possible des gestes: "lever la main" peut signifier selon les situations "demander la parole", "arrêter la circulation" (dans le Canada anglais), "appeler un taxi", "saluer le Fuehrer" (dans l'Allemagne nazie), etc.

2.13.2.1 *la description des gestes*

Il existe de nombreuses études sur le comportement gestuel dans les diverses cultures (pour une bibliographie commentée, voir Davis, M. & Skupien, J., 1982). Une étude bien connue est celle de Morris et alii (1979): c'est une enquête menée, entre 1975 et 1977, dans 40 localités situées dans 25 pays d'Europe et d'Afrique du Nord. Les auteurs ont choisi 20 gestes, appelés "the 20 key-gestures" (voir tableau page suivante) et ont interrogé un total de 1200 individus pour déterminer le sens à donner à chacun de ces gestes.

Les vingt gestes-clés

Morris, D. et al. *Gestures. Their origines and distribution.* London: Jonathan Cape, 1979

Les vingt gestes-clés: Principales réponses de 1200 personnes dans 40 localités

1. éloge 601; salutation 379; non utilisé 175
2. protection 306; sens divers 205; non utilisé 689
3. se moquer 1 058; non utilisé 128
4. question 287; bon 188; peur 118; divers 254; non utilisé 353
5. bon 253; efféminé 33; fou 28, divers 76; non utilisé 814
6. je te surveille 498; faites attention 399; divers 95; non utilisé 208

7. **insulte sexuelle 761; image sexuelle 144; force 141, non utilisé 137**
8. **dire de partir 430; départ 105; non utilisé 632**
9. **o.k.-bien 700; orifice 128; zéro 115, divers 43, non utilisé 214**
10. **cocu 515; divers 61; non utilisé 624**
11. **cocu 368; protection 86; divers 88; non utilisé 658**
12. **image sexuelle 234; insulte sexuelle 206; protection 81; divers 142; non utilisé 537**
13. **négatif 302; dire d'approcher 108; divers 236; non utilisé 554**
14. **désintérêt 301; négatif 244; divers 45; non utilisé 610**
15. **maigre 248; attirant 104; divers 124; non utilisé 654**
16. **o.k. 738; chiffre un 40; divers 104; non utilisé 318**
17. **rien 207; fâché 127; divers 89; non utilisé 778**
18. **efféminé 197; attention 101; divers 187; non utilisé 715**
19. **complicité 110; faites attention 82; divers 171; non utilisé 837**
20. **victoire 390; chiffre deux 213; insulte sexuelle 156; divers 54; non utilisé 387**

N.B. Observez combien de ces gestes reçoivent 50% ou plus de réponses "non utilisé". Quelles conclusions pouvez-vous tirer sur le caractère de "geste-clé" de chacun de ces gestes?

Comme le soulignent Rector et Trinta (1985), qui ont fait une étude similaire sur la gestualité des Brésiliens, cette méthodologie d'enquête soulève plusieurs problèmes:

1. le fait de présenter des dessins statiques ne donne pas d'information suffisante: l'aspect dynamique manque. En effet, beaucoup de gestes impliquent un mouvement (rotatoire, répété, vif, lent, etc.)

2. les dessins schématiques ne montrent qu'une partie du geste. Des photos seraient plus appropriées.

3. Manque aussi une information sur l'ensemble de l'attitude gestuelle: chaque geste s'accompagne généralement d'une expression faciale, d'un mouvement des yeux, etc.

On pourrait ajouter à ces critiques

4. le fait de prendre comme point de départ de l'enquête 20 gestes choisis d'une façon arbitraire comme étant les gestes fondamentaux. Or, il manque de gestes aussi banals que ceux pour dire "oui" ou "non", pour demander à quelqu'un de venir, pour demander le silence, etc. D'un autre côté, pour certains de ces gestes, une bonne majorité de répondants ne les connaissent pas (voir tableau des réponses, page 40), ce qui suscite des doutes sur son caractère de "key gesture".

En fait, outre la méthodologie d'enquête de Morris on peut utiliser les techniques suivantes:

a) enregistrement des comportements kinésiques (en vidéo) et présentation/questionnement à d'autres locuteurs de la même langue ou d'une langue différente,

b) élicitation des gestes à partir de consignes verbales: Avez-vous un geste pour...? Quel geste faites-vous pour...? (voir p. 48)

Du point de vue pédagogique on pourra aussi étudier les gestes incorporés dans les images des méthodes de langues, notamment les méthodes audio-visuelles ou celles qui font usage de documents vidéo.

DISTANCES

2.13.2 la proxémique

L'étude du comportement kinésique de l'homme (2.13.1) peut nous amener à affirmer que, au-delà du comportement purement verbal, tout comportement humain peut être porteur de signification et être donc communicatif. Ainsi, le comportement humain par rapport à la distance que l'on doit garder entre les personnes, dont l'étude fait l'objet de **la proxémique** (Hall 1959, 1971) est lui aussi porteur de signification. La distance à laquelle se tiennent les divers interlocuteurs n'est pas la même dans les différentes cultures. Hall établit une première distinction entre les "cultures de contact" et les "cultures de non-contact": dans le premier cas (les Arabes, les latino-américains, par exemple,) les interlocuteurs se touchent pendant les échanges langagiers --on tient longuement la main de l'autre, on met la main sur l'épaule, etc. --; dans le second cas (les Anglo-saxons, les États-Uniens...) on évite tout contact corporel avec autrui.

La communication entre personnes de socio-cultures différentes peut être obstruée par ce comportement proxémique différent. Un Arabe estimera que son interlocuteur Etats-Unien est froid et évasif; celui-ci essaiera de garder la distance devant un interlocuteur qui se rapproche trop pour ses habitudes: leur communication peut ainsi être difficile à cause de leur différente conception de l'espace inter-personnel. (A remarquer quand même les différentes normes sociales à l'intérieur d'une même communauté: un cheik arabe du désert n'a sans doute pas le même comportement proxémique qu'un marchand arabe d'un quartier populaire). Chaque personne délimite ainsi "son territoire" qui peut être conçu visuellement comme une sorte de "bulle" qui entoure son corps, et qui sera déterminante pour l'échec ou le succès des interactions, notamment langagières: toute intrusion dans le territoire de l'autre sera perçu comme une menace potentielle.[2] (D'où l'utilité des "éléments phatiques" du langage -- 1.11.2 -- qui peuvent constituer aussi des signaux de "non belligérance").

[2]Dans certaines situations, le simple fait de parler peut constituer une intrusion dans le territoire de l'autre (p.e. interpeller un inconnu dans la rue). Dans d'autres situations, le fait de ne pas parler peut constituer une attitude "agressive": lors d'un repas à deux; si on ne répond pas à une question, etc.

Les territoires personnels (selon Hall)

2.13.2.1 *les distances*

Hall distingue quatre distances de base dans cette "zone de territorialité personnelle":

i- **la distance intime:** sur le mode proche, c'est le contact des corps; sur le mode éloigné, c'est une distance de 15 à 40 centimètres. C'est la distance de la conversation privée: la voix peut garder un registre étouffé, et même devenir un murmure. Selon Hall (1971: 148) "la pratique de la distance intime en public n'est pas admise par les adultes américains de classe moyenne". Si un étranger pénètre dans cette zone, cette présence est perçue comme une intrusion et même une menace.

ii- **la distance personnelle:** mode proche: 45 à 75 cm, mode éloigné: 75 à 125 cm. C'est la distance à laquelle normalement les Américains traitent des sujets personnels. L'interlocuteur n'est pas dans notre champ intime, mais on le garde "at arms' lenght", à portée du bras.

iii- **la distance sociale:** mode proche: 1,20 mètre à 2,10 m. mode éloigné: 2,10 à 3,60. C'est par exemple la distance des échanges transactionnels: patron / employé; client / réceptionniste, acheteur / vendeur, etc.

iv- **la distance publique:** mode proche: 3,60 m. à 7,50 m. mode éloigné: 7,50 ou plus. C'est la distance pour les discours politiques, pour les conférénces, les cours magistraux, etc. L'auditoire doit se tenir relativement éloigné du détenteur de la parole. Plus le personnage ou l'occasion sont importants, plus la distance a tendance à augmenter.

distance intime / distance sociale

2.13.2.2. *le contact visuel*

La proxémique ne comprend pas que la distance entre les interlocuteurs. Dans ces zones territoriales de chaque individu, il entre aussi une part de relations sensorielles: on sent ou ne sent pas la chaleur de l'autre, on sent ou on ne sent pas l'odeur de l'autre, etc. A ces relations tactiles, thermiques, olfactives s'ajoutent aussi les relations visuelles: selon les distances les yeux sont plus ou moins en contact. Le comportement des yeux est régi aussi par les pratiques communicatives des diverses socio-

cultures. Dans certaines communautés, il est habituel de regarder son interlocuteur dans les yeux quand on lui parle; dans d'autres il est impoli de "fixer" l'autre du regard.

Ces comportements para-linguistiques viendraient donc s'ajouter aux divers systèmes qui constituent la langue, si l'on veut considérer toute la dimension de la communication humaine, et si l'on veut enseigner la langue non seulement comme un système abstrait mais aussi dans son fonctionnement dans des situations réelles.

Reste le problème de savoir s'il faut exiger à l'apprenant étranger d'adopter le comportement du locuteur natif de la langue qu'il apprend, ce qui semble trop ambitieux comme objectif. Une exigence moins forte serait celle de donner à l'apprenant étranger les moyens de reconnaître ces comportements et de les interpréter correctement pour éviter des heurts dans la communication.

LECTURES RECOMMANDÉES:

Baylon, C. et P. Fabre. *Initiation à la linguistique*. Paris: Nathan, 1975. Chapitres 1 à 5: 1-27.

Benveniste E. "Communication animale et langage humain" dans *Principes de Linguistique générale*, Paris: Gallimard, 1966.

Chomsky, N. *Language and Mind*, New York: Harcourt, 1968 (Trad. fçse: *Le langage et la pensée*, Paris: Payot, 1973).

Davis, M. et J. Skupien. *Body Movement and Non-Verbal Communication: an annotated bibliography (1971-1981)*, Bloomington: Indiana U. Press, 1982.

Hall, Edward T. *La dimension cachée*, Paris: Seuil, 1971. Chapitre 10: Les distances chez l'homme, pp. 143-160.

_____. *The Silent Language*, New York: Doubleday & Co., 1959.

Martinet, A. *Elements de linguistique générale*, Paris: Colin, 1960: 14-25.

Wardaugh, R. *Introduction to Linguistics*, New York: McGraw-Hill, 1972. Chapitres 1 et 2: 1-27.

Travaux pratiques

1. Voici des exemples classiques de structuration différente du contenu dans diverses langues:

Espagnol	Français
bosque	(ensemble d'arbres)
leña	bois (de chauffage)
madera	(de construction)

2.

français	indigo	bleu	vert	jaune	orange	rouge
chona	cips~uka		citema	cicena	cips~uka	
bassa	hui			ziza		

Gleason, 1969:9

3.

	hongrois	français	malais
'frère aîné'	*bátya*	*frère*	*sudará*
'frère cadet'	*öccs*		
'soeur aînée'	*nène*	*soeur*	
'soeur cadette'	*bug*		

Hjelmslev, 1971: 113

--- Pourriez-vous, suivant ces modèles, donner dix exemples de structuration différente du contenu entre deux langues?

KINÉSIQUE

1. Quelle est la signification des gestes suivants d'un Français? (Baylon et Fabre 1975:28)

2. Pourriez-vous décrire (et dessiner) exhaustivement les gestes les plus typiques de votre culture maternelle et en indiquer la signification?

3. Pourriez-vous suivant le modèle donné ci-dessus faire une étude kinésique contrastive: les gestes les plus fréquents dans la culture 1 et dans la culture 2.

4. Décrivez les gestes que l'on fait en français et en deux ou trois autres langues pour les messages suivants (gloses approximatives)

Salutations
1. Salut!
   Bonjour!
2. Au revoir
   Adieu
3. Autre _____
   _____

Réponses
4. Oui
5. Non
6. Peut-être
7. Comme ci, comme ça
8. Autre _____
   _____

Mouvements
9. Approche-toi!
10. Eloigne-toi!
11. File!
12. Autre _____
    _____

Descriptions
13. Grand comme ça
14. Haut comme ça
15. Petit
16. Beau (Belle)
17. Excellent
18. Autre _____
    _____

Description d'objets
19. l'argent
20. la nourriture
21. la boisson
22. Autre _____
    _____

Offensif pour l'autre
23. Parle toujours!
    (Tu parles trop)
24. Je ne te crois pas
    (Mon oeil!)
25. Tu es fou
    (ça ne vas pas la tête?)
26. Je t'emm...
27. Autre _____
    _____

Attitude ou état de quelqu'un
28. Il est saoûl
29. Il est fou
30. .....bête
31. .....avare
32. .....ennuyant
33. .....
34. .....

Description de soi
35. Je suis malade
36. J'ai faim
37. J'ai froid
38. Je n'ai pas d'argent

Questions à X
39. Vous dansez?
40. Vous fumez?
41. Vous avez l'heure?

Message à Y (en cachette)
42. Complicité
43. Sortons!
44. Autre _____
    _____

Inviter quelqu'un
45. à partir
46. à danser
47. à faire l'amour

CHAPITRE 3

La linguistique et l'enseignement des langues

"Mon fils, je t'engage à employer ta jeunesse à bien profiter en étude et en vertu. Je veux que tu apprennes parfaitement les langues: premièrement le grec, secondement le latin, puis l'hébreu pour lire les Saintes Écritures, et puis l'arabe." (Rabelais, "Lettre de Gargantua à son fils Pantagruel, étudiant à Paris")

LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

3.1 LA NOTION DE "LINGUISTIQUE APPLIQUÉE": ANTÉCÉDENTS, PREMIERS MOMENTS

Depuis l'Antiquité, l'étude du langage a été dans une certaine mesure reliée à l'enseignement des langues. Il suffit de se rappeler les grammaires latines élaborées au Moyen-Age pour des fins didactiques, ou la constitution des divers glossaires des langues romanes. Bien souvent, la première description d'une langue a été faite dans le but de l'enseigner, ou dans le but de communiquer avec un peuple donné, comme dans le cas de beaucoup de missionnaires. Pratique et théorie ont ainsi en général marché la main dans la main.

Plus près de nous, dans la révolution pédagogique que représenta l'introduction de la **"méthode directe"**, eurent une participation décisive des phonéticiens comme Wilhelm Viëtor, Allemand, et Paul Passy, Français. En Amérique, c'est pendant la Deuxième Guerre Mondiale que l'impact de la linguistique sur l'enseignement des langues s'est fait sentir aux USA (Moulton, 1963). Le programme d'entraînement linguistique de l'Armée américaine inaugura une période d'étroite collaboration entre les linguistes et les professeurs de langues.

Ainsi est née la notion de "linguistique appliquée". Cette collaboration de linguistes et pédagogues s'est poursuivie sans entraves pendant les deux décades qui ont suivi la fin de la guerre. La nécessité de cette coopération était accentuée par quelques facteurs sociaux, comme la démocratisation de l'enseignement des langues et le développement des systèmes de communication. En effet, après avoir été pendant des siècles une activité réservée à une élite et pour des fins esthétiques, l'enseignement

des langues est devenu une activité dirigée à un nombre de plus en plus grand de personnes. Cette "explosion des langues", provoquée par la grande croissance économique et sociale du XX^{e} siècle, exigeait un changement radical des méthodes pour l'enseignement des langues. Et la linguistique apparaissait comme la solution toute indiquée: elle devait fournir aux enseignants des réponses "scientifiques" sur le QUOI enseigner et sur le COMMENT enseigner. Matériels et méthodes devaient ainsi être élaborés sur la base d'une *analyse contrastive* (3.7), qui donnait les bases de la sélection, de la progression et des exercices de répétition et de réemploi.

3.2 LA LINGUISTIQUE APPLIQUÉE: critiques et prolongements. Deuxième temps

A la fin des années soixante, la situation n'est plus la même: si la linguistique appliquée est entrée dans les moeurs et dans les programmes, le concept de "linguistique appliquée" est, du point de vue théorique, considéré pour le moins ambigu quand il n'est pas ouvertement contesté.

3.2.1 Certains linguistes n'admettent pas l'existence d'une linguistique appliquée: il n'y a, pour eux, de linguistique que théorique. C'est l'opposition, factice, entre science "pure" et science "appliquée". Il faut pourtant se rappeler que toute science est le résultat d'une activité humaine pour résoudre des problèmes humains. Certaines recherches sont orientées davantage vers la réflexion théorique, d'autres le sont vers les problèmes concrets. Mais il y a généralement interaction entre les deux. On peut citer par exemple les apports de la chimie industrielle au progrès de la chimie "pure", ou l'opinion de Pasteur pour qui science pure et science appliquée étaient comme l'arbre et le fruit, ou encore l'expression d'un mathématicien fameux pour qui la mathématique pure n'est qu'une partie, et la moins importante, de la mathématique appliquée" (Cité par John Lotz, in Alatis 1968).

3.2.2 D'autres linguistes (Saporta, 1966; Chomsky, 1966) sont sceptiques quant à l'apport de la linguistique à l'enseignement des langues. Ils mettent en question la validité des principes généralement admis en linguistique, notamment dans la linguistique de type structuraliste:

> "... il est difficile de croire que la linguistique ou la psychologie aient atteint un degré de connaissance théorique qui leur permette de servir de base à une "technologie" de l'enseignement des langues." (Chomsky 1966)

> "Je pense qu'il n'est pas injuste d'affirmer qu'à l'exception de quelques traits comme l'accent et l'intonation --peut-être la phonologie en général--les linguistes, en général, avaient très peu de chose à dire sur les principales langues qui étaient enseignées ou sur la façon dont elles étaient enseignées." (Saporta 1966: 82)

Cette critique vient particulièrement des linguistes transformationnalistes (8.5.6), qui estiment qu'aujourd'hui en linguistique et en psycholinguistique tous les principes de base sont remis en question. Nous ne savons pas encore comment l'enfant acquiert une langue et le mécanisme de l'apprentissage en général nous est inconnu. De plus, tous les modèles de structure de la langue sont sujets à discussion.

3.2.3 Loin d'arrêter l'évolution des recherches, cependant, ces critiques ont donné de nouveaux terrains de collaboration entre linguistes et didacticiens des langues: aux questions du premier moment (Quoi enseigner?, Comment enseigner?) s'ajoutent maintenant des interrogations sur ce qui se passe chez l'apprenant lors de l'acquisition d'une langue maternelle ou seconde, et sur ce qui se passe lors de l'utilisation de cette langue aux fins de communication (stratégies de simplification, d'évitement, etc.)

3.3 LA LINGUISTIQUE "APPLIQUÉE À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES": bilan

Les rapports qu'entretiennent la science linguistique -- domaine de recherche théorique -- et l'enseignement des langues -- domaine d'activité pratique -- sont aujourd'hui assez controversés. La plupart des auteurs s'accordent cependant pour estimer que ce rapport ne peut être unidirectionnel, dérivé, exclusif, direct.

En effet, la didactique des langues ne peut être conçu comme un terrain "d'application" directe des recherches en linguistique, établissant un rapport unidirectionnel qui irait de la recherche linguistique vers l'enseignement des langues, transformant celui-ci en une sorte de "dérivé" de la théorie linguistique. Cette "mise en tutelle" de la didactique des langues par la linguistique est aujourd'hui terminée. La didactique des langues doit mettre à contribution toutes les disciplines possibles pour mener à bien sa tâche pédagogique. La linguistique n'est qu'un des éléments possibles de cette contribution (voir Ch. 2). La linguistique ne fournit ni une méthode ni une technique infaillibles pour l'enseignement des langues. C'est le professeur lui-même qui en dernier ressort doit décider de la stratégie de son enseignement, suivant les multiples variables qui conditionnent son activité. Pour ce faire, la connaissance des concepts essentiels de la linguistique --quelque controverse qu'il y ait entre les diverses écoles-- lui est nécessaire pour avoir une meilleure compréhension de sa tâche, pour l'élaboration du matériel pédagogique ou pour faire un choix judicieux entre les matériels qui lui sont proposés. Cette formation linguistique lui est nécessaire aussi pour pouvoir lire la documentation sur l'enseignement des langues, qui est de plus en plus envahie par la terminologie linguistique. On s'accorde aujourd'hui pour affirmer que

> "... la linguistique (...) n'est pas à même de déterminer, seule, comment une langue étrangère doit être enseignée, (...) elle n'est pas une espèce de voie royale conduisant à un enseignement sans difficulté des langues étrangères. Tout ce que la linguistique nous

> offre, --et c'est énorme!-- c'est un certain nombre de principes fondamentaux que l'on ne peut perdre de vue lorsqu'on enseigne une langue..." (de Grève et van Passel 1973: 47)

C'est ainsi que Wilkins (1972: 217-229) fait une distinction entre les **"insights"** que fournit la science linguistique à l'enseignant --ces "principes fondamentaux" qui donnent une meilleure compréhension du fonctionnement du langage--, les **"implications"** que les connaissances de la linguistique peuvent avoir sur les décisions pédagogiques (utiliser ou non la traduction, commencer par l'oral ou par l'écrit...), et, finalement, les **"applications"** qui concernent surtout l'utilisation des descriptions de la structure d'une langue faites par les linguistes. Il est à remarquer que Wilkins ajoute aussi une section de "non-applications" parmi lesquelles il inclut les descriptions de la phonologie et de la grammaire génératives transformationnelles (8.5.6) faites en termes trop abstraits et trop complexes pour pouvoir être d'une quelconque utilité pour l'enseignement des langues.

Résumé:

CONTRIBUTION DE LA LINGUISTIQUE
À LA DIDACTIQUE DES LANGUES

			Évaluation
Premier moment (1945-1965)			
■ Sur le "Quoi enseigner?"			
• fonctionnement général du langage			Connaissance indispensable
• description de L_2 (et de LM)			
• sélection • progression	}	élaboration du matériel	Discuté
■ Sur le "Comment enseigner?"			
• stratégies de présentation • pratiques de classe	}	"méthodes" "méthodologies"	Apport moins certain, plus discutable Indirect
Deuxième moment (1965 ...)			
■ Comment apprend-on une langue?			
• acquisition du langage			Apport nécessaire
• acquisition/apprentissage de LM, L_2...			
■ Comment utilise-t-on la langue?			
• stratégies de communication			Indispensable
• simplification, évitement			
• interlangue			

3.4 LA "LINGUISTIQUE APPLIQUÉE": divers domaines

L'enseignement des langues n'est pas, loin s'en faut, le seul domaine d'application des recherches linguistiques. En effet, linguistes et divers spécialistes d'autres disciplines collaborent étroitement pour trouver des solutions à divers problèmes humains et sociaux:

- en médecine: pour étudier les troubles de la parole, de l'écriture, de la lecture; en psychopathologie, en psychanalyse, etc.
- en "cybernétique": pour le traitement automatique de l'information, pour l'analyse documentaire, pour la traduction mécanique, pour améliorer le rendement des réseaux de communication, etc.
- en socio-politique: pour la planification ou l'aménagement linguistique des pays, surtout dans le cas des Etats bilingues ou plurilingues (Canada, URSS, Tanzanie); pour l'intégration des communautés indigènes, etc.
- en éducation: pour l'alphabétisation des adultes, pour l'éducation bilingue, pour l'enseignement de la langue maternelle, pour l'enseignement des langues secondes ou étrangères.

C'est ce dernier domaine qui nous intéresse en particulier, notamment les rapports existant entre langue 1 et langue 2.

3.5 ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE. APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

D'une manière générale, l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère sont des activités du même type: une compétence qui se construit sur la base des manifestations du discours. Mais sans doute la similarité s'arrête à ce niveau général, autrement comment expliquer que tout le monde apprend une première langue et qu'il est si difficile d'arriver à maîtriser une seconde langue? Où réside la difficulté? C'est sans doute quelque chose de beaucoup plus complexe que d'"avoir de l'oreille pour les langues" car tout le monde a l'oreille suffisamment fine pour apprendre sa première langue.

En effet, nous avons observé (chap. 2) que le langage est spécifique à l'espèce humaine et uniforme pour tous les membres de l'espèce (Julia S. Falk, 1973). Seuls les humains apprennent à maîtriser complètement ce système hautement structuré qu'est le langage, et ils l'apprennent tous. En effet, tous les enfants normaux apprennent d'une manière complète et

parfaite la langue avec laquelle ils sont en contact[1]. Qui plus est, "il n'y a pas moyen d'empêcher un enfant d'apprendre la première langue, sauf en l'isolant complètement de tout contact humain". (Falk 1972: 245) Comme le dit Chomsky: "Le jeune enfant est capable d'acquérir une maîtrise parfaite d'une langue avec une facilité remarquable et sans aucune instruction explicite. L'enfant normal a besoin seulement d'être exposé au langage (...) pour développer la compétence du locuteur natif".

Mais si nous comparons avec l'apprentissage d'une L_2, nous constatons qu'il s'agit de deux processus qui présentent des différences assez marquées. Quelles sont ces différences?

On peut dire que jusqu'à l'âge de cinq ou six ans, l'enfant consacre toutes les heures de la journée à l'acquisition de la langue maternelle. Cette acquisition se fait lentement, en contact avec la communauté, sous la pression du besoin de communiquer et sans expérience linguistique préalable. Jamais, plus tard, l'individu ne se trouvera dans les mêmes conditions en face d'une langue.

L'apprentissage d'une langue étrangère apparaît souvent comme une activité artificielle, dont le besoin n'est pas ressenti profondément. Bien souvent cet apprentissage doit se faire en l'absence presque totale de contact avec la communauté qui parle cette langue, comme c'est le cas dans les pays unilingues. Généralement on n'y consacre qu'un temps limité. Le plus souvent cet apprentissage se fait à l'adolescence. Ce sont là quelques-uns des facteurs "externes" qui rendent l'apprentissage d'une seconde langue différent de l'acquisition de la langue maternelle, qui s'ajoutent à un facteur "interne" (1.4), déterminant selon les linguistes, et qui est l'interférence de la langue 1 sur l'apprentissage de la langue 2. (3.6)

INTERFÉRENCE

3.6 INTERFÉRENCE LINGUISTIQUE ET TRANSFERT D'APPRENTISSAGE

Quand on examine les différences existant entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue seconde, les linguistes mettent l'accent sur le fait que le second se fait sur la base d'une

[1] Cette notion de connaissance "complète" et "parfaite" doit être précisée:

1. Elle concerne la compétence et non nécessairement la performance (voir 1.6)
2. Elle concerne la variété de langue (voir 1.8) avec laquelle l'enfant est en contact, et non nécessairement la variété standard, formelle, soignée.
3. Elle concerne les structures fondamentales de la phonologie et de la morpho-syntaxe et non nécessairement le lexique, que personne ne connaît dans sa totalité.
4. Elle concerne la langue orale, et non la capacité d'écriture, qui constitue un savoir second (voir chap. 6).

connaissance déjà acquise. Dans cette optique, ce qui rend cet apprentissage si difficile c'est le fait de posséder déjà une langue, profondément ancrée en nous, et qui fait constamment obstruction à la nouvelle acquisition: C'est ce qu'on appelle *interférence.*

L'interférence n'est qu'un aspect du problème général du transfert de l'apprentissage: le premier apprentissage facilite (transfert positif) un nouvel apprentissage, ou le rend plus difficile (transfert négatif). Par exemple, on peut parler d'interférence pour désigner les problèmes que l'on a avec ses pieds quand on a appris à conduire une voiture à conduite manuelle et que l'on doit ensuite s'habituer à conduire une voiture automatique. Dans le cas de l'apprentissage des langues, on désigne sous le nom d'interférence l'influence négative, perturbatrice, des habitudes linguistiques déjà acquises sur celles que l'étudiant désire acquérir dans la seconde langue.

Cette constatation a donné naissance à la "linguistique contrastive":

> "Nous étudions les problèmes de facilitation et d'interférence qui surgissent apparemment chaque fois qu'un individu, qui a déjà appris un système linguistique à un niveau élevé de compétence, essaie d'apprendre un autre système linguistique dans lequel sa compétence est pratiquement nulle, du moins au début. Entre deux systèmes linguistiques il peut y avoir des similarités et des contrastes dans des proportions diverses selon les langues impliquées. L'hypothèse de la linguistique contrastive est que chaque fois qu'il y a des similarités, l'apprentissage sera facilité, et chaque fois qu'il y a des contrastes l'apprentissage sera retardé ou obstrué par l'interférence". (Carroll, dans Alatis 1968)

ANALYSE CONTRASTIVE

3.7 L'ANALYSE CONTRASTIVE: LES PRINCIPES

Pour contrecarrer l'action de l'interférence linguistique (3.6), et pour la prévenir, quelques linguistes ont proposé l'idée de préparer le matériel d'enseignement des langues sur la base d'une *analyse contrastive.* Un des premiers à utiliser systématiquement cette technique fut le linguiste américain Charles C. Fries, qui formule ainsi ses principes:

> "Si un adulte veut obtenir une maîtrise satisfaisante d'une langue étrangère plus facilement et en moins de temps, il doit pouvoir travailler avec des matériels adéquats, ce qui veut dire que les éléments vraiment importants de la langue doivent être sélectionnés et disposés en une séquence ordonnée, en mettant l'accent sur les principaux secteurs conflictuels ("the chief trouble spots"). C'est seulement avec du matériel approprié, préparé à partir d'une description adéquate des deux systèmes --la langue qui sera

> étudiée et la langue maternelle (...)-- que l'étudiant peut faire le plus de progrès dans la maîtrise d'une langue étrangère". (C. Fries 1945: 5)

Ainsi, par exemple, on peut supposer que si les sujets parlant japonais ne font pas de différence entre /l/ et /r/ dans leur langue, ils auront du mal à apprendre cette distinction dans les langues qui la font, comme l'espagnol, le français ou l'anglais. Le français ne possédant pas les phonèmes /θ/ (thin") et /ð/ ("they") de l'anglais, on peut prévoir que les étudiants francophones auront du mal à les apprendre. On en arrive donc à la conclusion que les problèmes que présente l'enseignement d'une langue comme l'anglais ne sont pas les mêmes pour les étudiants dont la langue maternelle est l'arabe, que pour ceux qui parlent français ou chinois. L'hypothèse est que les erreurs étant causées par l'interférence de la langue maternelle, elles sont systématiques et générales. C'est pourquoi on peut parler de l'"accent anglais" ou de l'"accent allemand", d'un apprenant de français.

Cette idée de la systématicité des erreurs en langue seconde a été exposée explicitement par quelques didacticiens, comme Gubérina, notamment pour le système phonologique:

> "L'oreille normale perçoit une langue [étrangère] selon le système de la langue maternelle. En conséquence, les erreurs que l'on fait quand on apprend une langue étrangère ne sont pas simplement accidentelles. Elles sont déterminées par la juxtaposition du système de la langue maternelle et du système de la langue cible, établissant ainsi un troisième système: le système des erreurs." (P. Gubérina, cité par N. Ferguson 1972: 70)

Une constatation similaire peut être faite pour les constructions syntaxiques et pour l'emploi du lexique (quoique dans ces domaines, les observations soient moins exhaustives et moins systématiques).

Par exemple, l'espagnol se sert de deux appellatifs différents selon que l'on s'adresse à la personne ("**Señor** López") ou que l'on fait allusion à elle ("**El señor** López). L'anglais ne connaissant pas cette opposition, l'étudiant anglophone aura tendance à employer dans les deux cas "Señor López". L'étudiant francophone, ayant à sa disposition un seul verbe "être" face à l'espagnol qui distingue "ser" et "estar", sera souvent porté à confondre les deux et à produire des énoncés inacceptables en espagnol comme "soy de vacaciones" (au lieu de "Estoy de vacaciones" - je suis en vacances), "Estoy médico" (au lieu de "Soy médico" - je suis médecin).

LA DÉMARCHE DE L'ANALYSE CONTRASTIVE

1. Obtenir deux descriptions: celle du système de LM et celle du système de L_2 (ou du sous-système concerné).
2. Les mettre en parallèle.
3. Observer les similarités et les différences.
4. Établir un inventaire des différences[2] ("trouble spots").
5. Élaborer le matériel et les stratégies pédagogiques en fonction de ces différences.

(Idée sous-jacente:
éviter ainsi la production d'erreurs de la part de l'apprenant)

3.8 L'ANALYSE CONTRASTIVE: critiques et limites

L'analyse contrastive vise à établir un inventaire des similarités et des différences entre les systèmes de LM et de L_2, dans le but de développer une stratégie d'enseignement de L_2 qui évite la production d'erreurs et qui permette un progrès rapide vers la maîtrise de cette langue (3.7). Mais l'hypothèse de base de cette démarche n'est pas partagée par tous les linguistes. Nombre de critiques s'élèvent, en effet, à l'égard de la "linguistique contrastive". Les critiques principales sont les suivantes:

3.8.1 Les formulations de la linguistique contrastive sont fonction de la théorie linguistique à laquelle on adhère. A la limite, il peut y avoir autant d'analyses contrastives qu'il y a de théories linguistiques. Les conclusions auxquelles ces descriptions arrivent peuvent ainsi varier considérablement, ce qui n'est pas pour faciliter la tâche du didacticien.

Ainsi, les analyses contrastives n'ont de valeur que si la L_1 et la L_2 sont étudiées sur la base de la même théorie linguistique: structuralisme de Bloomfield, distributionnalisme de Z. Harris, tagmémique de K. Pike, fonctionnalisme de Martinet, transformationnalisme de N. Chomsky, etc. Et en conséquence, deux analyses contrastives des mêmes deux langues ne sont guère comparables quant à leur rentabilité pédagogique si elles émanent de deux écoles linguistiques différentes.

En fait, l'analyse contrastive a surtout été développée par l'école structuraliste américaine et elle a surtout porté sur la phonologie. Les résultats sont plus discutables en morphologie et en syntaxe --où ces analyses sont souvent partielles sinon anecdotiques-- et en lexique, où la structuration est plus difficile à déterminer.

[2] C'est pourquoi l'analyse contrastive est parfois appelée "analyse différentielle".

3.8.2 La critique la plus radicale concerne le point de départ de l'analyse contrastive: l'idée que toutes les erreurs sont dues à l'interférence de la langue maternelle. Certains linguistes ont fait observer que bien souvent les erreurs sont imputables aux irrégularités de la langue 2 elle-même. Dans ce cas les erreurs sont indépendantes de la langue maternelle de l'étudiant et souvent elles rejoignent les fautes commises par les enfants qui apprennent la langue comme langue maternelle. Par exemple, n'importe quel étranger produira, à ses débuts dans l'apprentissage du français, la forme fautive "vous faisez" au lieu de "vous faites", sous l'influence du paradigme régulier: vous aimez, vous parlez, vous finissez. C'est ce qu'on appelle *la surgénéralisation.*

Comme le dit Saporta "Il paraît déraisonnable d'accepter la conclusion que les similarités et les différences [entre L_1 et L_2] ont une prééminence totale sur les problèmes de cohérence et de simplicité interne du système." (Saporta 1966: 88)

Il semble clair, désormais, que l'interférence de la langue maternelle n'est pas la seule source d'erreurs lors de l'apprentissage d'une L_2.

Il faut ajouter que la notion même de "langue maternelle" (ou L_1) pose problème, surtout dans le cas des communautés plurilingues. Plus généralement, dès qu'il y a plus de deux langues en présence la notion d'"interférence" devient problématique: si un francophone, ayant appris l'anglais, se met à l'étude de l'espagnol, laquelle des deux langues déjà acquises-- le français ou l'anglais-- sera responsable du plus grand nombre d'interférences? C'est en général le problème de la "langue tierce", "quatrième", etc.

3.8.3 La critique de l'analyse contrastive porte aussi sur un autre point crucial: la possibilité de prédire les erreurs qui seront commises par les étudiants. Tous les linguistes ne sont pas d'accord sur la capacité prédictive de l'analyse contrastive. Comme le dit W.F. Mackey:

> **"On ne peut prévoir l'usage que fera une personne d'une langue de la même manière qu'un astronome prédit une éclipse. Si l'on fait des erreurs dans l'apprentissage d'une langue on peut certes en découvrir les causes; mais on ne peut affirmer avec certitude quelles seront les fautes commises, ni quand elles seront commises." (W.F. Mackey 1972: 162)**

Si l'on examine de près cette observation, on peut observer qu'elle envisage le problème au niveau du discours, de l'utilisation concrète du langage, alors que l'analyse contrastive se situe au niveau de la langue, avant toute utilisation. La valeur prédictive de l'analyse contrastive se limite au niveau du système: c'est une prédiction "générique".

A ce sujet, on distingue une "hypothèse forte" et "une hypothèse faible" de la linguistique contrastive: dans le cas de la première hypothèse, l'analyse contrastive peut prédire les fautes, lesquelles sont systématiques

(3.7). Dans le second cas --hypothèse faible-- l'analyse contrastive sert à postériori, pour expliquer un certain nombre des fautes commises par un apprenant.

3.8.4 D'autres critiques concernent davantage les implications pédagogiques de la démarche contrastive: qu'il faut -et qu'on peut- éviter la production d'erreurs; que c'est seulement les différences qui posent problème, alors que les similarités sont acquises par simple transfert d'apprentissage, etc.

Quoi qu'il en soit de ces critiques et compte tenu de ses limites, il reste que l'analyse contrastive est une procédure utile pour la didactique des langues. Tout enseignant sait, par son expérience pratique, que les apprenants de telle langue ont tendance à faire telles fautes. Les recherches en analyse des erreurs (3.9) montrent qu'une part importante des erreurs d'un apprenant de L_2 sont imputables à l'interférence de sa langue maternelle.

ERREURS

3.9 L'ANALYSE DES ERREURS

L'analyse des erreurs (ou "analyse des fautes") entreprend sa démarche dans le sens contraire de celui de l'analyse contrastive (3.7): L'analyse contrastive opère au niveau du système; l'analyse des erreurs le fait au niveau des manifestations du discours. Le chercheur relève les fautes effectivement commises par un étudiant ou un groupe d'étudiants; il essaie ensuite de les classer et d'en chercher les diverses causes.

L'analyse des erreurs arrive ainsi à confirmer l'hypothèse que, outre les fautes dues à l'interférence de la langue maternelle, il existe des erreurs causées par les irrégularités internes de la langue cible et qu'on appelle "intralinguales". A cause du phénomène de *surgénéralisation* --qui consiste dans ce cas à appliquer des règles de régularisation à des constructions irrégulières-- l'apprenant produira en anglais des formes inexistantes comme "**he taked*" (au lieu de "*he took*", irrégulier). C'est une tendance du même type que celle de l'enfant qui, dans le processus d'acquisition de sa langue maternelle, passe par une étape de régularisation des formes irrégulières: en espagnol" *Yo no sabo" au lieu de "yo no sé"; en français" *Ils sontaient" au lieu de "ils étaient".[3]

Cette analyse mène aussi à distinguer les véritables erreurs des simples "*fautes de performance*", du genre "lapsus", qui relèvent d'un défaut

[3] On les appelle pour cette raison "erreurs développementales"

d'utilisation plutôt que d'une ignorance des règles du système. Ces dernières sont des fautes que l'individu peut corriger lui-même s'il relit sa copie ou s'il réécoute l'enregistrement de son texte.

Bien plus important, l'analyse des erreurs a permis de signaler que de nombreuses fautes proviennent en fait des *lacunes de l'apprentissage*. Ceci a permis d'avancer l'hypothèse qu'à chaque étape de l'acquisition de la langue, l'apprenant construit un *système approximatif*, ou *grammaire provisoire*, qui lui permet d'utiliser la partie de la langue qu'il a maîtrisée jusqu'à ce moment. Dans sa démarche d'apprentissage, l'apprenant se construit ainsi des systèmes provisoires en expansion constante --dans la mesure où il fait des progrès-- et qui se rapprochent de plus en plus du système de la langue cible. Selinker (1972) avance en ce sens le concept d'*interlangue*: l'apprenant étranger développe un système propre, intermédiaire, qui lui permet de communiquer dans la L_2 sans atteindre véritablement le système du locuteur natif. En langue étrangère nous parlons tous une interlangue. Un pourcentage minime d'individus (2 à 5 p.c.) arriverait à développer un système similaire à celui du locuteur natif: ce sont ceux qui ont acquis les deux langues en même temps, dès l'enfance, et en contact réel avec deux socio-cultures.

Dans le cas des apprenants adultes, même en contact réel avec la langue 2 --le cas des immigrants, par exemple-- il se produit assez vite des phénomènes de *fossilisation*: l'apprenant ne fait plus de progrès et certaines erreurs (de prononciation, de grammaire) resteront inaltérables dans son discours sans pouvoir plus les corriger.

LA DÉMARCHE DE L'ANALYSE DES ERREURS

i- éliciter des productions (orales et/ou écrites) de la part des apprenants. On aura un corpus dans lequel il y aura des productions "correctes" et d'autres qui ne le sont pas.
ii- identifier les erreurs.
iii- classer les erreurs (établir une typologie).
iv- rechercher les causes des erreurs (étiologie des erreurs).
v- dégager les implications pédagogiques.

3.10 L'ANALYSE DES ERREURS: PROBLÈMES ET CRITIQUES

Partant de l'étude des erreurs réellement produites par un apprenant ou un groupe d'apprenants, lors de productions discursives spontanées ou élicitées (conversation, lecture, rédaction, etc.), le chercheur vise à obtenir des informations d'un certain niveau de généralisation: type d'erreurs, cause des erreurs, etc.

Or, des difficultés théoriques surgissent à presque tous les points de cette démarche:

- la définition du concept de "faute" n'est pas facile. Une production est fautive par rapport à quoi? Les chercheurs dans ce domaine adoptent souvent une approche "normative": une production est considérée fautive par rapport à une norme donnée (souvent une norme "traditionnelle"), ce qui conduit par exemple à considérer "faute" des productions qui sont fréquentes chez les locuteurs natifs: en anglais, "I don't have no money" avec une double négation, par exemple.

- le classement des fautes est fait aussi généralement en termes d'une grammaire des plus traditionnelles (8.5.1). Toute typologie suppose une théorie sous-jacente. Or cette théorie est souvent absente dans les recherches sur l'analyse des erreurs.

- la recherche des causes de l'erreur reste la partie la plus discutable de cette démarche. Ces causes sont souvent difficiles à trouver. Parfois, il peut y avoir plusieurs causes pour une même faute. Il se pourrait que les causes ne soient pas les mêmes d'un individu à l'autre. A la limite, il faudrait connaître "l'histoire de l'apprentissage" de chaque individu pour déterminer ce qui a provoqué chez lui telle faute. Bref, on entre dans cette étape de l'étiologie des erreurs dans une partie assez discutable, à caractère nettement spéculatif.

- d'un point de vue plus général, les analyses des erreurs ne répertorient que *les fautes visibles*. Or il existe des productions qui, tout en étant parfaitement grammaticales 'in abstracto', ne sont pas appropriées au contexte ou à la situation de communication (2.12). Ce sont des *fautes invisibles* formellement. Ainsi si un hispanophone dit en anglais "I went to the theatre", nous ne savons pas si son expression est adéquate avant de l'avoir mise en rapport avec la situation: il se peut qu'il soit allé "to the movies". Si l'apprenant étranger dit en français "Ils vont au cinéma", on peut penser que la phrase est correcte avant de découvrir qu'il voulait dire "Ils veulent aller au cinéma".

A ranger aussi du côté des "fautes invisibles" *les stratégies d'évitement* (anglais "avoidance"): le locuteur étranger évite parfois certaines constructions qu'il maîtrise mal. En français, il utilisera par exemple exclusivement la forme "il faut + infinitif" ("*Il faut aller chez le médecin*"), parce qu'il veut éviter l'utilisation du subjonctif ("*Il faut que j'aille chez le médecin/Il faut que vous alliez.../...que nous allions chez le médecin*"). On ne peut donc savoir par ses seules productions manifestées quels sont ses problèmes en langue cible.

■ D'un point de vue général aussi, les corpus des fautes sont difficiles à contrôler par un lecteur indépendant, car *les productions sont généralement présentées hors contexte et hors situation*, ce qui rend difficile la recherche des causes. En général aussi, on a peu d'informations sur les individus qui ont fait les fautes: quel est leur niveau, combien de fois telle faute a été faite par tel individu...

Ces critiques ne doivent cependant pas amener à nier l'importance de ces recherches, ni leur utilité pour l'enseignant. Une bonne analyse des erreurs faites pour un groupe-classe peut, en début du cours, aider à mettre sur pied une stratégie d'enseignement qui mettra l'accent, par exemple, sur les fautes les plus fréquentes, révélatrices de difficultés générales pour les membres de ce groupe.

A l'heure actuelle, les recherches expérimentales visent à analyser la totalité des productions de l'apprenant (erreurs et non-erreurs). On dépasse ainsi la notion d'*analyse des erreurs* pour embrasser la notion *d'analyse des productions discursives des apprenants étrangers.*

Du point de vue pédagogique, l'analyse des erreurs a permis l'acceptation de l'idée qu'il faut tolérer certaines fautes dans la mesure où elles correspondent à un système provisoire. Cette remarque s'applique aussi bien au système grammatical et lexical qu'au système phonologique. Quelques linguistes pensent que le professeur devrait encourager l'emploi réel de la langue sans trop s'acharner à corriger et à dépister chaque erreur. Ce "droit à la faute" représente en fait l'introduction d'une correction par étapes selon la progression de l'apprentissage, et l'adoption de la notion de *seuils de tolérance* ou *seuils d'acceptabilité* (phoniques, grammaticaux...) en fonction de cette même progression.

ANALYSE CONTRASTIVE	ANALYSE DES ERREURS
■ en langue: comparaison des deux systèmes en présence.	■ en discours: étude des fautes effectivement commises par des étudiants.
■ déduit un système hypothétique d'erreurs.	■ établit des systèmes approximatifs, provisoires.
■ opère dans l'abstrait, entre deux systèmes stables.	■ travaille sur des énoncés réels, produits par des apprenants réels.
■ est en rapport privilégié avec l'enseignant et l'enseignement.	■ est surtout en rapport avec l'étudiant et l'apprentissage.
■ ne considère que l'interférence de la langue maternelle comme source d'erreurs.	■ considère comme source d'erreurs: - l'interférence de L_1 - les irrégularités de L_2 - les étapes de l'apprentissage - les fautes de performance.

LECTURES RECOMMANDÉES:

Alatis, James E. (ed). *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications* (Georgetown University 19th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies). Washington D.C.: Georgetown U. Press, 1968.

Chomsky, N. "Linguistic theory", in Lester, M (éd.). *Readings in Applied Transformational Grammar*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973. (Trad. frçse: "Théorie linguistique", dans *Le Français dans le Monde*, n° 88, mai 1972: 6-10).

Corder, S. Pit. "The Significance of Learners' Errors", *IRAL* 5, 161-170, 1967.

Ferguson, N. *Teaching English as a Foreign Language. Theory and Practice.* Lausanne: Foma, Didier, 1972.

Fries, C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* Ann Arbor: The U. of Michigan Press, 1945.

Moulton, W.G. "Linguistics and Language Teaching in the U.S.", *IRAL*, 1-I (1963): 21-41.

Selinker, Larry. "Interlanguage", *IRAL*, Vol. X/3, 1972.

Van Teslaar, A.P. "Les domaines de la linguistique appliquée", *IRAL*, 1-I (1963): 50-77.

Wilkins, D.A. *Linguistics in Language Teaching.* Suffolk, Angleterre: Edward Arnold Publ., 1972 (1980).

Travaux pratiques

1. UN EXEMPLE D'ANALYSE CONTRASTIVE (fragment):

La distinction singulier/pluriel en anglais et en français

Voici un corpus (ensemble de phrases) montrant des cas d'opposition singulier/pluriel en anglais et en français. Essayez de montrer comment l'une et l'autre langue se comportent à ce sujet (similarités et différences).

Dans un second temps, essayez de déterminer les fautes "prévisibles" que les locuteurs d'une de ces langues seront susceptibles de faire lorsqu'ils apprendront l'autre langue.

FRANÇAIS	ANGLAIS
1. Le chien est ici	1. The dog is here
2. Les chiens sont ici	2. The dogs are here
3. Fermez la fenêtre	3. Close the window
4. Fermez les fenêtres	4. Close the windows
5. Fermez toutes les fenêtres	5. Close all the windows
6. Tous les beaux petits chiens sont ici	6. All the nice little dogs are here
7. Prenez dix livres	7. Take ten books
8. Prenez dix grands livres	8. Take ten big books
9. Prenez aussi quelques crayons	9. Take some pencils too
10. Il achète du lait	10. He buys some milk
11. Ils achètent du lait	11. They buy some milk
12. Mon ami mange des pommes	12. My friend eats some apples
13. Mes amis mangent trop	13. My friends eat too much
14. Le petit déjeuner est prêt	14. Breakfast is ready
15. Tu es en retard pour l'école	15. You are late for school
16. Il y a un livre sur la table	16. There is a book on the table
17. Il y a des livres sur la table	17. There are some books on the table
18. Il y avait une femme dans la rue	18. There was a woman in the street
19. Il y avait des femmes dans la rue	19. There were some women in the street
20. Il y a eu un crime dans cette maison	20. There has been a murder in this house

2. UN EXEMPLE D'ANALYSE DES ERREURS (fragment)

Voici un corpus de fautes produites par des étudiants francophones apprenant l'anglais (Sheen 1976). Essayez de les classer suivant le type de faute commise, et de chercher la cause de cette faute.

Est-ce qu'une démarche comme celle de l'analyse contrastive donnerait un résultat identique? Quelles différences pouvez-vous relever entre les conclusions tirées de l'une et l'autre démarche?

1. I have a camp in the wood. (E)* (6)** (woods)
2. It's really hot, about ninety degree. (E) (8) (degrees)
3. Sometime by car... (E) (2) (sometimes)
4. I have two brother. (E) (22) (brothers)
5. Three summer ago. (E) (24) (summers)
6. I came back to the C.E.G.E.P to have some credit. (E) (31) (credits)
7. It was two or three summer ago. (E) (40) (summers)
8. Sometime we went to my mother's home. (E) (47) (sometimes)
9. 10. All her sister and brother live in the U.S. (E) (47) (sisters) (brothers)
11. I have two sister. (E) (48) (sisters)
12. I did four student exchange. (E) (49) (exchanges)
13. There were six student. (E) (49) (students)
14. I make some translation in English. (E) (37) (translations)
15. I come here by car sometime. (E) (14) (some times)
16. One years ago I was in France. (E) (8) (year)
17. Last years, they need a full-time teacher. (E) (37) (year)
18. ... and if there's no murders. (R) (20) (are)
19. There have been a great deal of discussion. (R) (17) (has)
20. ... as soon as one have been punished. (R) (18) (has)
21. The society do not always help them. (R) (11) (does)
22. There is so many unfair things. (R) (31) (are)
23. ... so that these potential killers doesn't kill again. (R) (32) (do not)
24. The man say all. (R) (19) (says)
25. There were a law. (R) (20) (was)
26. If the judge decide. (R) (21) (decides)
27. I don't believe there was always killers. (R) (21) (were)
28. When we know why a person have killed. (R) (23) (has)
29. When he say ... (R) (2) (says)
30. Capital punishment exist. (R) (13) (exists)
31. But there is some persons... (R) (13) (are)
32. When somebody kill another person. (R) (13) (kills)
33. A point which consist of ... (R) (15) (consists)
34. The police and all the city was trying to help them. (E) (10) (were)
35. There's not many courses. (E) (15) (are)
36. Is there some courses. (E) (15) (are)
37. They seems to be closer. (E) (16) (seem)

---

* R= rédaction, donc écrit; E= entrevue, donc oral.

** Le chiffre entre parenthèses désigne l'étudiant qui a fait la faute.

38. 39. ... but my girlfriend have a car and often she come here. (E) (20) (has) (comes)
40. It's about the town of L.A. which have an earthquake. (E) (37) (has)
41. My father live in Victoriaville. (E) (42) (lives)
42. He say that I am. (E) (45) (says)
43. There was two big "haut parleurs". (E) (45) (were)
44. There was some people from Quebec. (E) (50) (were)
45. It's the story of a big shark that eat people. (E) (50) (eats)
46. He just work very hard to close them. (E) (50) (works)

CHAPITRE 4

Phonétique et phonologie: l'enseignement de la prononciation

"**Higgins**: *Tired of listening to sounds?*
Pickering: *Yes. It's a fearful strain. I rather fancied myself because I can pronounce twenty-four distinct vowel sounds; but your hundred and thirty beat me. I can't hear a bit of difference between most of them.*
Higgins: *Oh, that comes with practice. You hear no difference at first; but you keep on listening, and presently you find they're all as different as A from B."*
(G.B. Shaw, **Pygmalion**, *Acte II)*

4.1 L'ENSEIGNEMENT (TRADITIONNEL) DE LA PRONONCIATION

L'enseignement de la prononciation a toujours été une activité essentielle dans l'enseignement d'une langue étrangère. Depuis la simple imitation du locuteur natif ou de l'enseignant, jusqu'à l'utilisation des laboratoires de langues, les techniques de l'enseignement phonique ont toujours eu leur place dans cet enseignement. Depuis l'introduction des **"méthodes directes"** (fin du XIX^{e} siècle), la phonétique a été l'une des branches privilégiées dans les applications de la linguistique à la didactique des langues.

Aujourd'hui, cependant, bien des pratiques de la "leçon de phonétique" classique sont remises en question (P. Léon, 1966). En effet, les professeurs retenaient surtout les détails de l'articulation (laissant de côté l'audition), et s'attaquaient aux sons individuels, ignorant la notion de *phonème* et de *système phonologique* (4.4). Ainsi certaines pratiques traditionnelles sont actuellement très critiquées:

- la description physiologique détaillée de la production des sons (les dents séparées d'un millimètre, les lèvres séparées de trois millimètres, etc.) est souvent inutile du point de vue pédagogique. Cette description peut aider lorsqu'il s'agit de certaines consonnes dont l'articulation est visible (p.e. la position de la langue pour prononcer /θ/), mais on ne peut en faire autant pour la plupart des consonnes et des voyelles.

- l'utilisation d'outils mécaniques (une cuillère pour abaisser la langue...) était basée intuitivement sur l'idée que la maîtrise de la prononciation

est un problème d'articulation. Or, comme le souligne P. Léon, la perception du son joue un rôle crucial: "Si le son n'est pas entendu correctement, il ne pourra être reproduit correctement si ce n'est par hasard." (Léon 1966: 59)

- l'utilisation de la transcription phonétique n'est pas en elle-même un outil efficace pour enseigner à prononcer. Utile comme moyen de "visualisation" symbolique du son, elle n'assure pas la bonne prononciation.

- l'utilisation de "phrases problèmes" telles que, en français, "Le chasseur sachant chasser chasse sans son chien"; en anglais "She sells sea shells by the seashore", en espagnol: "Tres tristes tigres trigo trillado tragaron", ont une valeur pédagogique très discutable: elles sont artificielles, ne font qu'accumuler les difficultés et présentent des problèmes même pour les locuteurs natifs.

La pédagogie phonique actuelle recommande d'étudier les phonèmes en opposition les uns aux autres et fait largement usage de la notion de *contexte phonique*. Ainsi, les pratiques de *correction phonétique* conseillent de garder le son dans son contexte, et de privilégier certains contextes phoniques qui permettent une meilleure perception du phonème à corriger (Voir la méthode "verbo-tonale").

4.2 PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE

La phonétique et la phonologie, qui étudient toutes deux les sons du langage, diffèrent quant à la perspective qu'elles adoptent face aux phénomènes phoniques:

La *phonétique* étudie les sons --phénomènes du monde physique-- du point de vue de leur réalité matérielle, qu'elle essaie de décrire et de mesurer de la façon la plus précise possible.

La *phonétique articulatoire* ou physiologique, domaine par excellence de la phonétique traditionnelle, étudie les mouvements des organes phonateurs lors de la production des sons.

La *phonétique acoustique* ou physique, branche récente de la linguistique, s'intéresse à enregistrer et à mesurer les diverses propriétés des ondes sonores émises par les sujets parlants. Elle étudie les vibrations de l'air et la façon dont elles sont perçues par l'oreille de l'auditeur.

L'unité de la phonétique est le son. La transcription phonétique est donnée entre crochets [ ]. Exemple anglais: "pill" [p^hɪl].

La *phonologie* opère au niveau abstrait, selon le *principe d'identité*: par delà les différences matérielles des sons, le sujet parlant d'une langue donnée possède un système de catégorisation phonologique qui lui fait réunir en une seule entité un ensemble de sons qui n'ont qu'une identité

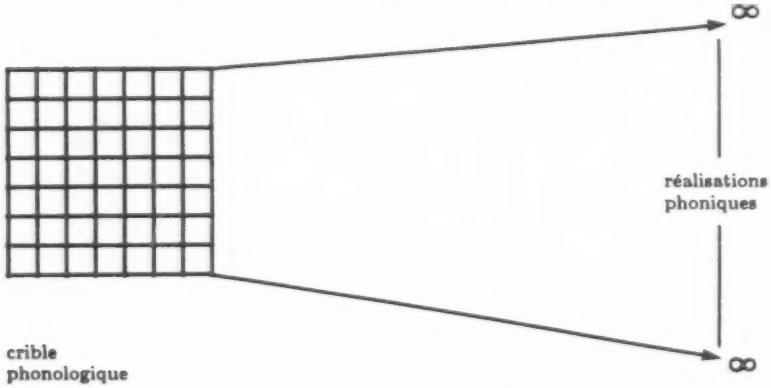
relative. C'est ce qu'on appelle *le principe phonémique*. Prenons, par exemple le son [a] du français. Comment est-ce qu'on peut dire que le son [a] est le même son dans des mots français comme "Paris", "salle" ou "Canada"? Si je prononce "Paris" à huit heures du matin et à neuf heures du soir, est-ce que je produis le "même" son [a]? La réponse est fonction du niveau d'abstraction auquel on se situe. Si nous nous situons au niveau de la réalité concrète, nous pouvons affirmer qu'il est difficile de trouver deux sons qui soient complètement identiques. A ce niveau, un [a] serait différent de tout autre [a].

> "On ne prononce jamais un son deux fois de suite de la même manière, car l'entourage du son diffère d'un cas à l'autre; la vitesse du débit et la qualité de la voix varient d'une occasion à l'autre, et d'individu à individu." (B. Malmberg 1954: 103)

Si nous nous attachons à la réalité matérielle, nous ne prononçons jamais deux fois le même son, de même que, suivant Héraclite, nous ne nous baignons jamais deux fois dans le même fleuve. Pour trouver des identités, il faut s'élever au niveau abstrait et, négligeant des différences non pertinentes, ne retenir que les traits considérés *distinctifs*. C'est ce que fait pour les éléments sonores du langage la phonologie. En effet, à la différence de la phonétique qui étudie les faits phoniques en tant que phénomènes matériels, la phonologie se donne pour tâche d'étudier les unités distinctives de la langue, qui sont des entités abstraites.

> "... dans toute langue il existe des centaines de bruits différents, mais (...) le système phonématique, lui, ne comporte que quelques dizaines d'unités capables de distinguer des mots ou des énoncés: les phonèmes." (Adamczewski et Keen 1973: 12-13)

On a souvent comparé le système phonologique à un crible. Le sujet parlant à intériorisé une matrice phonologique qui lui permet d'interpréter toute la variété de réalisations phoniques, ramenant leur diversité pratiquement infinie à quelques dizaines d'unités discrètes.



L'unité de la phonologie est *le phonème*, unité minimale du système d'expression d'une langue donnée. La transcription phonologique est donnée entre lignes obliques / /. Ainsi, on parlera du son [k] en général, mais du phonème /k/ de l'anglais.

Terminologie

Trait distinctif (ou pertinent): un trait phonique -par exemple, la nasalité,- dont la présence ou l'absence dans la réalisation d'un phonème entraîne un changement de sens au niveau des mots: En français: "bas" / bɑ / vs. "banc" / bɑ̃ /.

4.3 LE LEXIQUE DE LA PHONÉTIQUE

La terminologie technique de la phonétique articulatoire comprend surtout deux sortes de termes: ceux qui se réfèrent aux diverses parties de l'appareil vocal humain (larynx, luette, alvéoles, etc.) et ceux qui ont trait à l'articulation des divers sons. Le professeur de langues aura intérêt à se constituer un glossaire de la terminologie phonétique. Comme il existe à ce sujet une abondante bibliographie, nous ne rappellerons certains concepts que pour mémoire.

La classification des sons repose traditionnellement sur trois variables:

- le *voisement* ou vibration des cordes vocales, qui permet de distinguer les sons voisés et les sons non-voisés (ou dans une terminologie plus traditionnelle: sonore/sourd);
- le *point d'articulation*, qui désigne l'endroit où se produit le resserrement dans la bouche ou dans le larynx. On distingue habituellement les points d'articulation suivants:

labial	rétroflexe	uvulaire
bilabial	alvéopalatal	glottal
labiodental	prépalatal	
apical	palatal	
interdental	vélaire	
alvéolaire		etc.

Une nomenclature plus rigoureuse fait intervenir systématiquement les deux articulateurs:

apico-alvéolaire	dorso-palatal
apico-dental	dorso-vélaire, etc.

- le *mode d'articulation*, qui désigne le type de mécanisme de production des sons, c'est-à-dire la façon dont le son est prononcé. On distingue en général, pour les consonnes:

les occlusives:	**fermeture totale [p], [t], [d]**
les fricatives:	**resserrement qui laisse passer l'air [f], [v]**
les affriquées:	**combinaison d'occlusion et de frication. Anglais [č] dans "child".**
les nasales:	**occlusion dans la bouche, mais l'air sort par le nez: [m], [n]**
les latérales:	**contact au milieu du canal buccal; l'air sort par les côtés: [l]**
les vibrantes:	**série d'occlusions très brèves [r]**

L'on ajoute parfois des distinctions secondaires, comme "aspirée/non-aspirée", etc.

Les consonnes sont normalement définies selon ces trois variables. Par exemple:

[p] - occlusive bilabiale sourde (non-voisée)
[v] - fricative labiodentale sonore (voisée)
[m] - nasale (donc, occlusive) bilabiale sonore.

Pour les voyelles, la description est plus difficile. Les phonéticiens distinguent normalement les dimensions suivantes:

- *aperture (hauteur)*: il existe des voyelles fermées ou hautes [i] et ouvertes ou basses [a]; avec --selon les langues-- des degrés intermédiaires (voyelles médianes)

- *avancement*: on distingue des voyelles antérieures [i] et des voyelles postérieures [u] avec des degrés intermédiaires selon les langues (voyelles centrales)

- *arrondissement des lèvres*: les voyelles sont arrondies [o] ou non-arrondies [i]

- *nasalité*: Rares sont les langues qui, comme le français, distinguent des voyelles nasales [c̃] et des voyelles orales [o].

4.4 LE LEXIQUE DE LA PHONOLOGIE

4.4.1 *Le phonème* est l'unité de base de la phonologie: c'est une unité abstraite qui réunit des sons qui sont phonétiquement similaires. C'est pour cela qu'on dit que le phonème est une classe de sons. Ainsi, on peut dire qu'en anglais il y a au moins trois types de [p]: initial aspiré [p^h], "pie", médiane non aspiré [p], "spy" et finale non explosé [$p^>$], "cap". Mais du point de vue phonologique, il n'existe qu'un seul phonème /p/ en anglais: on ne peut créer en anglais deux mots différents qui seraient distingués par ces types de [p].

Le phonème joue donc un rôle d'opposition ou de différenciation. Il permet de distinguer deux signes ("cache"/"vache"); mais il n'a pas de sens en lui-même: c'est une unité distinctive.

Le phonème est une entité discrète, discontinue. /b/ et /v/ sont des phonèmes du français: entre eux, l'opposition est radicale et non graduelle. On ne peut produire acceptablement un message intermédiaire entre "boeuf" et "veuf". (Si l'auditeur n'entend pas bien le phonème prononcé, il demandera une confirmation: *"Tu as dit "un boeuf" ou "un veuf"?*, à moins qu'il puisse faire une interprétation à l'aide du contexte ou de la situation: si, dans un bar, un ami me dit quelque chose que j'entends comme *"Tu veux une pierre?"*, je l'interprète comme étant *"une bière"*).

4.4.2 Les *allophones* sont les différentes réalisations phoniques d'un phonème, c'est-à-dire des "sons" qui ne sont jamais en opposition mais en *distribution complémentaire*, conditionnée par l'environnement (ou contexte): là où l'un apparaît, les autres sont exclus. Un exemple de cette distribution complémentaire est donné par les allophones de /p/ anglais que nous avons cité ci-dessus:

en position initiale: aspiré - "pie"
en position médiane: non aspiré - "spy"
en position finale: non exposé - "cap"
} mais un seul phonème /p/

Autre exemple: en anglais, il y a deux sortes de [l]: un [l] qu'on appelle "clair" comme dans "lake" ou "really" et un [l] final qu'on appelle "obscur", comme dans "kill": ces deux types de [l] ne sont jamais en opposition en anglais (ils se trouvent en distribution complémentaire): leur différence est seulement phonétique et non phonologique.

	initiale	médiane	finale
clear [l]	lake	really	X
dark [ɫ]	X	X	hill

On pourrait cependant trouver une langue dans laquelle ces deux types de [l] seraient des phonèmes différents. C'est le cas du russe.

Une *paire minimale* est un ensemble de deux mots qui ne se distinguent que par un seul phonème.

Français: "cache" / "vache"; "boeuf" / "veuf"
Anglais: "pill" / "bill"; "they" / "day"
Espagnol: "cerro" / "cero"; "cano" / "caño"

On considère aussi comme paire minimale le cas où un mot contient un phonème de plus que l'autre, comme en anglais "air" / "hair" ou "ear" / "here".

4.4.3 Le *rendement fonctionnel* d'une opposition phonologique c'est le taux de son utilisation réelle pour distinguer des mots. En anglais l'opposition /p/ -/b/ a un haut rendement fonctionnel, c'est-à-dire elle permet de distinguer un nombre très élevé de mots. Par contre, il est difficile de trouver des paires minimales pour l'opposition /θ/ - /ð/: "thigh"/"thy". Cependant, il faut préciser que le rendement fonctionnel n'est pas fonction seulement du nombre de paires minimales, mais aussi de la fréquence d'emploi des mots eux-mêmes. Le phonème anglais /ð/ présente ainsi une haute fréquence du fait qu'il figure dans un certain nombre de "mots outils", eux-mêmes très fréquents: "the", "they", "them", "those", "there", etc. Un cas différent est celui de l'opposition /œ̃/ - /ɛ̃/ du français. Son rendement fonctionnel est très faible: très peu de paires minimales ("brun" / "brin"; "emprunt" / "empreint") et pour des mots peu fréquents. Aussi cette opposition disparaît-elle dans le français contemporain.

4.4.4 Le *système phonologique* d'une langue est composé de l'inventaire des phonèmes et des règles de combinaison de ces phonèmes. Dans toutes les langues, l'inventaire phonologique est limité: entre une vingtaine et une cinquantaine d'unités. Il s'agit d'un système fermé, dans ce sens qu'aucun individu ne peut inventer un phonème. Tout locuteur natif normal d'une langue donné a intériorisé complètement et parfaitement la "grammaire phonologique" de sa langue maternelle: l'inventaire de ses phonèmes, la distribution des allophones, la forme canonique des mots, etc.

4.4.5 *La forme canonique des mots* est déterminée par les combinaisons possibles des phonèmes qui sont typiques dans chaque langue, tout particulièrement pour le nombre de consonnes qui peuvent apparaître dans une seule syllabe. Par exemple, le français et l'espagnol possèdent les phonèmes /t/ et /s/ dans leur inventaire; mais l'espagnol n'a pas la combinaison /st/ en position initiale, alors que le français l'utilise fréquemment. L'hispanophone apprenant le français aura donc du mal à prononcer des mots comme "stade", "stérile" (en général /s/ + occlusive).

C'est pourquoi l'étude des combinaisons permises par le système phonologique d'une langue donnée est très importante. En fait, chaque langue n'utilise qu'un nombre réduit des combinaisons possibles de ses phonèmes. Par exemple, le français a créé le mot "castor", mais il n'a pas utilisé les combinaisons "caspor", "taspor", "caftor", etc. qui sont également possibles. On dit, en termes linguistiques, que le système phonologique a un taux très élevé de *redondance* --ici, dans le sens technique de "capacité non-utilisée du code"-- (4.4.9).

Pour chaque langue on peut donc distinguer

- les combinaisons de phonèmes qui sont possibles et qui ont été effectivement utilisées dans la création d'un signe: Français: /kastor/

- les combinaisons qui sont possibles mais n'ont pas été utilisées au moment actuel de la langue: Français: /kaftor/
- et les combinaisons impossibles dans cette langue: Français /kftor/

4.4.6 La *distribution* d'un phonème est la somme des contextes dans lesquels il peut apparaître. Chaque phonème a une distribution caractéristique. Certains phonèmes ont une distribution très étendue, comme le phonème /p/ en français:

a) à l'initiale: "patte"
après consonne /s/: "spatial"
(mais non après consonne /l/, /t/, /d/, /n/ etc.)

b) en position médiane: "Alpes"
intervocalique: "tropique"

c) en position finale: "cap"

D'autres phonèmes ont une distribution plus réduite. C'est le cas du phonème /h/ de l'anglais ("hoop", "behind") qui ne se trouve jamais en position finale. Si un anglophone avait à apprendre une L_2 dans laquelle un phonème similaire apparaîtrait dans une telle position, cette distribution lui poserait des difficultés d'apprentissage.

4.4.7 La *neutralisation* d'une opposition est la perte de sa valeur distinctive dans quelques positions de la chaîne parlée. Par exemple, en français, l'opposition /e/ - /ɛ/ ne fonctionne pas en syllabe fermée ("mer", "perte"): c'est toujours la voyelle /ɛ/ qui apparaît dans cette position. (L'opposition est par contre constante en syllabe finale ouverte: "thé", "allez", "café" vs. "taie", "il allait", "haie".) On dit que dans le cas des syllabes fermées l'opposition /e/ - /ɛ/ est neutralisée, et qu'il existe un *archiphonème* /E/ qui embrasse les deux phonèmes.

Des exemples bien connus de neutralisation phonologique sont ceux des consonnes finales en russe et en allemand, où l'opposition de voisement est neutralisée. La consonne sourde fait figure d'archiphonème: All. "Geld" /gelt/; russe "gorod" /gór∧t/. Dans tout enseignement de la langue orale, il faudra tenir compte de ce type de phénomène phonique.

4.4.8 La *variation libre* se produit entre deux phonèmes qui peuvent se substituer l'un à l'autre dans un même environnement sans qu'il y ait une différence de sens. Dans certaines variétés populaires de l'espagnol, par exemple, /l/ et /r/ sont en variation libre en position finale de syllabe: l'article défini "el" peut se réaliser comme /er/.

4.4.9 La *redondance* consiste, au premier abord, en une répétition de l'information pour assurer la compréhension du message. Elle est indispensable pour les systèmes de communication, car elle permet de comprendre les messages malgré un certain nombre d'erreurs. La théorie de l'information désigne sous le nom de *bruit* tous les obstacles --matériels, psychologiques, culturels, etc.-- qui s'opposent à la bonne transmission de l'information. Par exemple "les fautes d'impression résultent du bruit dans l'encodage de la langue écrite; elles échappent souvent à l'attention du lecteur, parce que la redondance de la plupart des phrases écrites est assez forte pour en annuler les effets." (J. Lyons 1970: 69) La redondance est nécessaire pour contrecarrer l'action du bruit.

Pour les chiffres, système très économique, une erreur peut être décisive. C'est pourquoi dans les télégrammes on répète les chiffres; et sur les chèques on écrit les sommes en lettres et en chiffres: on réintroduit la redondance, qui était éliminée dans le système numérique.

La redondance, en phonologie, peut résulter

- des restrictions dans les combinaisons possibles des phonèmes,
- de la capacité non-utilisée du code (des mots qui seraient possibles n'ont pas été créés),
- de la faible fréquence de quelques phonèmes ou oppositions phonologiques (voir "rendement fonctionnel", 4.4.3).

Toutes les langues naturelles ont un taux élevé de redondance, qui se manifeste à tous les niveaux du système: morphologique, syntaxique, sémantique, etc.

4.4.10 La *morphophonologie* se situe à mi-chemin entre la phonologie et la morphologie. Elle étudie en général l'utilisation en morphologie -- pour construire les signes --des moyens phonologiques d'une langue donnée. En particulier, elle étudie a) la structure phonologique des morphèmes et b) les modifications que ceux-ci peuvent subir suivant les contextes. Par exemple, en français l'adjectif "petit" présente la forme /pəti/, /pətit/, /pti/ ou /ptit/ selon les contextes (respectivement: 1. *"Petit, petit, petit"* -- pour appeler un animal domestique; 2. *"Petit enfant, lui dit la mère"*; 3. *"Eh, le p'tit, viens ici"*; 4. *"Le p'tit enfant sortit"*).[1] En anglais, pour beaucoup de mots outils, on distingue une forme "forte" et une forme "faible":

Exemples: "and": forme forte /ænd/, et forme faible /n/ dans p.e. "bread and butter"
"not": forme forte /nɔt/ et forme faible /nt/ dans "You aren't tired, are you?"

[1] Toutes les variantes dues au phénomène du "e instable" en français.

Certaines langues, comme l'anglais, sont riches en variantes morphophonologiques, ce qui entraîne des problèmes pédagogiques: est-ce qu'il faut privilégier les formes "fortes" ou les formes "faibles"? Est-ce qu'il faut enseigner d'abord les formes "pleines" (*"he is my friend"*), ou les formes contractées (*he's my friend*)?

4.5 PHONOLOGIE ET TRAITS DISTINCTIFS

L'étude du système phonologique d'une langue est faite généralement en considérant les phonèmes comme les unités minimales. Il existe cependant en linguistique une approche différente qui, faisant éclater le phonème (qui n'est plus alors "l'unité minimale"), rend compte du système phonique en termes de *traits distinctifs*.

Selon la première approche, l'opposition entre /p/-/b/-/m/ peut être représentée comme l'opposition de trois phonèmes caractérisés comme suit:

/p/	/b/	/m/
consonne	consonne	consonne
occlusive	occlusive	occlusive
sourde	sonore	sonore
orale	orale	nasale
bilabiale	bilabiale	bilabiale

Mais on peut tout de suite remarquer que dans l'opposition /p/-/b/ il n'y a qu'un seul trait qui joue un rôle distinctif: l'opposition "sourde-sonore". C'est le même trait qui permet de distinguer les autres occlusives orales: /t/-/d/ et /k/-/g/. C'est une opposition fonctionnelle minimale, un trait distinctif, qui sera noté [-voisé] / [+voisé].

Ce trait [-voisé] / [+voisé], pertinent pour l'opposition /p/-/b/, sera redondant -- non-pertinent --pour distinguer /m/. Le caractère nasal de ce phonème suffit à le distinguer de /p/ et /b/. Que /m/ soit "sonore" n'a guère d'importance distinctive, car il n'y a pas en français de nasales sourdes. Le trait [-nasalité] / [+nasalité] est donc un autre trait distinctif. Il permet d'expliquer aussi la relation entre /t/-/d/ et /n/ et entre /k/-/g/ et /ɲ/.

Ainsi, selon R. Jakobson, l'étude d'une douzaine de traits distinctifs permet d'expliquer d'une façon beaucoup plus économique non seulement le système phonologique d'une langue donnée, mais aussi le système d'expression de toutes les langues naturelles. "La nouveauté fondamentale réside dans le fait que les traits distinctifs sont réduits à douze oppositions binaires, de valeur universelle, avec lesquelles on peut décrire le système phonologique de n'importe quelle langue." (E. Arcaini 1972: 83)

Cette façon de concevoir la phonologie, très importante du point de vue théorique, trouve cependant pour l'instant, peu d'applications pour l'enseignement des langues.

4.6 PHONOLOGIE ET ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION

Le développement de la phonologie (notamment la phonologie structurale) a eu une influence considérable sur l'enseignement des langues. Dépassant l'enseignement des "sons" individuels de la phonétique classique, fait surtout en termes articulatoires (4.1), la recherche en phonologie nous apprend que:

- le locuteur natif a appris à traiter certaines différences sonores comme fonctionnelles -- distinctives--dans sa langue et à en négliger d'autres, qui existent mais qui ne sont pas pertinentes. Autrement dit, il a appris à **entendre** les différences entre les phonèmes, et à **ne pas entendre** les différences entre les variantes.[2]

- devant une langue étrangère, il aura tendance à interpréter le système phonologique nouveau selon celui de sa langue maternelle (le "crible phonologique"), ce qui se traduit en:

  - difficulté à percevoir des oppositions phonologiques qui n'existent pas dans sa langue maternelle.

  - tendance à remplacer les phonèmes étrangers inexistants dans sa langue par des phonèmes "proches". Cf. le francophone qui prononce /ze buk/ ou l'hispanophone qui dit /**de** buk/ quand ils apprennent l'anglais.

  - à plus forte raison, tendance à identifier les phonèmes de la L_2 avec les phonèmes similaires de sa L_1. L'hispanophone pensera que le /i/ français est identique au /i/ espagnol; le locuteur de portugais tendra à identifier la nasale /ã/ du français avec sa propre nasale portugaise; l'anglophone tendra à identifier les occlusives /p/, /t/, /k/ de sa langue avec celles du français -- et vice versa -- ce qui va donner dans les deux cas une prononciation typiquement étrangère. L'interférence agit donc non seulement pour les phonèmes inexistants ou très différents, mais aussi pour les phonèmes similaires. Cependant les deux types de fautes sont différents; l'hispanophone qui confond /d/ et /ð/ de l'anglais commet une *faute phonémique*, qui affecte le sens du message à transmettre ou à décoder: il produira, p.e. "They came" comme "Day came". S'il prononce /d/ comme dentale espagnole au lieu d'une alvéolaire anglaise, il fera une *faute phonétique*, qui n'affectera peut-être pas la compréhension mais sera perçue comme un accent étranger.

  - tendance à simplifier les combinaisons de phonèmes inexistantes dans sa langue maternelle, ou à ne pas les entendre. C'est surtout le problème des combinaisons de consonnes en position finale de l'anglais, pour les francophones et les hispanophones: Cf. "the texts" /---ksts/, "he glimpsed" / ---mpst/, etc.

[2] Une sorte de "surdité phonologique", comme disent les phonologues.

- tendance à conserver la mélodie, le rythme et le débit de la langue maternelle (4.7).

Les applications de la phonologie à l'enseignement de la prononciation mettent l'accent sur

- l'importance de l'audition: des exercices de *discrimination auditive* sont présentés à l'élève pour lui apprendre à entendre les nouvelles oppositions phonologiques:

  Exemple, en anglais:

  The boss is leaving
  The bus is leaving

  The crowd was thick
  The crowd was sick

  en français:

  Venez prendre un vin
  Venez prendre un bain

- *l'utilisation des paires minimales*, à condition que -- comme dans les exemples ci-dessus -- ce soient des mots opposables dans le même contexte et que ce soient des mots du vocabulaire courant.

- le besoin de considérer la différence entre "*réception* "et "*production*" pour le choix d'un modèle. C'est ici que des considérations de *norme* apparaissent. Il faut dans une certaine mesure, tenir compte de la réalisation normale des phonèmes abstraits, selon les diverses variétés de langue (1.8). Si pour la production l'élève peut se contenter de la variété formelle, pour la compréhension il lui faut un éventail plus vaste, lui permettant de comprendre aussi bien un conférencier que l'homme de la rue (si l'objectif du cours est la communication orale). Et une des tâches les plus difficiles est celle d'acquérir une *compréhension auditive* similaire à celle du locuteur natif.

- le besoin d'étudier les combinaisons possibles en langue 2, et de graduer la présentation des combinaisons le plus difficiles.

- le besoin de connaître les alternances morphophonologiques de la langue 2, pour enseigner les diverses formes phonologiques que peuvent prendre les mots. Par exemple, le français -- à cause des phénomènes de liaison, de "e" dit "caduc" ou "instable", d'élision, -- est une langue riche en variantes morphophonologiques qui peuvent poser des problèmes aux étrangers.

- le besoin de connaître les "*traits prosodiques*" ou "*suprasegmentaux*" (intonation, rythme, accent, etc.) (4.7) qui accompagnent la prononciation de n'importe quel énoncé, et d'en faire une étude aussi systématique que celle des phonèmes segmentaux.

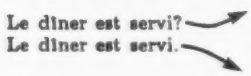
4.7 LES TRAITS PROSODIQUES

Dans le discours normal une suite de phonèmes est toujours prononcée avec une certaine intonation, un certain rythme, une certaine intensité. Ces traits sont dits *suprasegmentaux*, car ils se présentent comme accompagnateurs des phonèmes segmentaux, et ils sont l'objet d'étude de la *prosodie*. Certains auteurs distinguent donc deux parties dans la phonologie: la *phonématique*, ou étude des *phonèmes segmentaux* et la *prosodie*. D'autres emploient simplement *phonématique* comme synonyme de *phonologie*, étude de l'ensemble des éléments phoniques fonctionnels d'une langue.

Les éléments prosodiques peuvent varier d'une langue à l'autre: certaines langues utilisent des tons mélodiques; d'autres ont recours systématiquement à un accent d'intensité pour distinguer des mots. Toutes semblent utiliser l'intonation.

Nous allons signaler ici deux de ces traits, qui semblent les plus nécessaires pour le professeur, à savoir l'*intonation* et l'*accent*. Nous nous arrêterons ensuite aux problèmes de *rythme* et à l'utilisation éventuelle du *ton* mélodique.

4.7.1 *L'intonation*: Toute phrase d'une langue est prononcée avec une certaine intonation, une mélodie caractéristique. De même que pour les phonèmes, au delà des variations individuelles infinies, il est possible d'arriver à quelques constantes, c'est-à-dire à quelques *schémas intonatifs* typiques de chaque langue. Ces schémas s'organisent même en un système d'oppositions distinctives, comme le final montant vs le final descendant en français: Comparez:



Une même suite de phonèmes peut ainsi avoir un sens différent selon l'intonation. Ce phénomène peut être systématique, comme la distinction "affirmation: interrogation". Mais l'intonation peut aussi avoir une fonction expressive, qui peut faire varier le sens d'un mot ou suite de mots presque à l'infini (*La porte!* prononcé avec des intonations différentes), au point de lui faire signifier le contraire de son sens littéral. Comparez les deux sens opposés de l'expression française "Ça va":

1 - Ça va comme ça? -- Oui, ça va. (approbation)

2 - Homme: Viens ici mon chou. Laisse-moi t'embrasser.

Femme: -- Eh, ça va! (réprobation)

Ainsi, des phrases comme "C'est joli", "C'est charmant", etc. peuvent signifier le contraire si on adopte une intonation de réprobation.

Parfois un contour intonatif similaire peut avoir une valeur communicative différente d'une langue à l'autre. C'est le cas de la "tag question" de l'anglais: une "cheville interrogative" qui vise à obtenir la confirmation d'une assertion: "You are coming, aren't you?" Le français et l'espagnol présentent pour des questions analogues une intonation montante:

Français: Vous l'avez fait, n'est-ce pas? ↗

Espagnol: Es bonito, verdad? ↗

L'anglais, par contre, donne à la "tag question" une intonation descendante:

Anglais: You are not tired, are you? ↘

Hispanophones et francophones auront tendance à prononcer la cheville interrogative de l'anglais avec une intonation montante, ce qui peut déconcerter l'auditeur anglophone et entraver la communication.

4.7.2 *L'accent*: C'est la mise en valeur d'une syllabe dans un mot, soit par une plus forte intensité, soit par une plus grande durée. En français, on trouve plutôt un accent de groupe rythmique (et non de "mot"):

une femme
une vieille femme
une très vieille femme.

En français, l'accent ne joue pas un rôle distinctif mais démarcatif. Il ne sert qu'à souligner l'unité syntagmatique en indiquant la fin du groupe rythmique. Par contre, en espagnol nous trouvons un accent de mot, phonologiquement distinctif:

celebré	("j'ai fêté qq. ch.")
celebre	("fêtez qq. ch.")
célebre	("très connu")

En anglais, l'accent est phonologique dans ce sens qu'il permet d'opposer certains mots. Comparez:

	pérmit	/ permít	
(nom)	présent	/ presént	(verbe)
	pérvert	/ pervért, etc.	

Par conséquent, selon le rôle que l'accent joue en langue maternelle et en langue-cible, l'étudiant devra parfois subir une éducation accentuelle spéciale.

Terminologie

Le mot "accent" en français recouvre divers emplois:

- caractérisation du locuteur: "accent français", "accent espagnol".
- trait prosodique: mise en valeur d'un segment. "L'accent est non distinctif en français."
- signe graphique:
  - signale le degré d'ouverture de certaines voyelles: "été", "père", "fenêtre". ("accent grave", "accent aigu"...)
  - permet de distinguer des homonymes: "ou" / "où". (diacritique).

4.7.3 *Le rythme*: La distribution des accents et la durée vocalique ont une importance considérable pour le rythme de la phrase. Par exemple, en anglais et en russe les syllabes non accentuées ou faiblement accentuées présentent un affaiblissement vocalique caractéristique. Dans le mot russe "górod" ("la ville") seul la première voyelle présente son timbre normal /o/, car elle est accentuée; la seconde se neutralise en une sorte de /a/. Mais, au pluriel "goroda", l'accent s'étant déplacé, la première voyelle est affectée elle aussi par l'affaiblissement.

"En anglais comme en russe, il y a un accent bien défini sur une syllabe de chaque mot. Quand on parle ces langues, ceci donne lieu à un rythme contrastant de syllabes fortes et de syllabes faibles." (N. Ferguson 1972: 61) Les voyelles inaccentuées de l'anglais sont moins distinctes et reçoivent moins de temps que les voyelles accentuées. Ainsi, dans un mot comme "monotonous" seule la voyelle accentuée sera prononcée comme un /ɔ/ clair et distinct; toutes les autres voyelles seront neutralisées en /ə/: /mənɔtənəs/.

En espagnol et en français par contre, chaque syllabe reçoit approximativement le même temps: les voyelles conservent donc leur qualité qu'elles soient ou non sous l'accent: espagnol: "monótono", français: "monotone".

C'est pourquoi pour une oreille française ou espagnole l'anglais présente une allure saccadée ou syncopée. A l'inverse, pour l'oreille anglaise, l'espagnol et le français peuvent donner une impression de monotonie, à cause de leur rythme plus régulier. L'enseignement du rythme typique de chaque langue semble donc devoir faire partie de tout enseignement systématique de la prononciation.

4.7.4 *Le ton*: c'est une variation mélodique distinctive dans la prononciation d'un mot. Le ton est surtout utilisé par les langues orientales et africaines. Quelques langues européennes comme le lithuanien, le serbo-croate, le suédois et le norvégien utilisent aussi divers tons.

Exemple: en chinois on trouve quatre tons:

1. ma - mère	3. mǎ - cheval
2. má - chanvre	4. mà - une insulte

LECTURES RECOMMANDÉES:

Callamand, Monique. *L'intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement.* Paris: Hachette, 1973.

Ferguson, N. *Teaching English as a Foreign Language. Theory and Practice.* Lausanne: Foma, Didier, 1972.

Léon, Pierre. "Teaching Pronunciation", in A. Valdman (ed) *Trends in Language Teaching.* New-York: McGraw-Hill, 1966: 57-79.

Travaux pratiques

1. Signalez au moyen d'une croix les couples de mots qui constituent des paires minimales en anglais:

well	-	will	☐
will	-	win	☐
win	-	wing	☐
will	-	wing	☐
well	-	win	☐
man	-	men	☐
pin	-	spin	☐
this	-	thin	☐
hill	-	ill	☐
hill	-	help	☐

id. en français:

	boisson	-	poisson	☐
	poison	-	boisson	☐
	poisson	-	poison	☐
(il)	hèla	-	hélas!	☐
	rose	-	rosse	☐
	hameau	-	anneau	☐
	haut	-	eau	☐
	temps	-	tant	☐
	né	-	nez	☐
	agneau	-	anneau	☐

2. Discrimination auditive

Voici des exemples de phrases à discriminer. Faites passer ce test à un groupe étranger.

Français:

1. Il n'aime pas les Russes
   ruses
2. C'est un homme aux cheveux blonds
   blancs
3. Il a retrouvé la foi
   voie
4. Il a oublié le poison
   poisson
5. Il faut que l'eau bouille
   bouge
6. C'est un ami de Lucie
   Russie
7. Ma femme rit dans sa chambre
   lit
8. Nous sommes à l'heure du progrès
   l'ère
9. Il faudra acheter un agneau
   anneau
10. Mettez-vous en rang
    rond
11. Ce sont des gens merveilleux
    chants
12. Il assemble des pages
    pailles
13. Ah! qu'ils sont bons!
    beaux
14. Venez prendre un bain
    vin
15. Aimez vous le dessert
    désert
16. Il m'a montré la roue
    rue
17. Ils ont pris les livre(s)
    le
18. Il a perdu la vie
    vue
19. Il a pris des livres
    deux
20. J'ai été un an à Paris
    âne

Imagines vingt autres phrases possibles.

Anglais:

1. The captain will think
   sink
2. He has a debt
   date
3. He likes to sing
   sin
4. I hate those cookies!
   ate
5. Do you like ships?
   chips
6. You must feel it!
   fill
7. He wants to live
   leave
8. Where does the buzz come from?
   bus
9. His seal was surprising
   zeal
10. Look, here is your mother!
    Luke
11. Don't blame my art!
    heart
12. He comes from Yale
    jail
13. Don't get sick
    thick
14. He bit me!
    beat
15. It's a ship
    sheep
16. You must wash your car!
    watch
17. Do you like my chin?
    gin
18. He was sad to be leaving the country.
    said
19. He phoned the number he wanted
    found
20. Have you seen the pegs
    pigs

Imagines vingt autres phrases possibles.

3. Travail de recherche

1. *Pour l'enseignement d'une langue 2*

Faites une étude contrastive des systèmes phonologiques de la langue 1 et de la langue 2 (ou d'une partie du système: a) les consonnes, b) les voyelles, c) les traits prosodiques).

Sur la base de cette étude contrastive, signalez les difficultés prévisibles. Il est utile de considérer les points suivants (s'ils apparaissent):

- oppositions phonologiques nouvelles en L_2
- oppositions existant dans les deux langues, mais dont la réalisation phonétique normale est différente dans la langue-cible
- problèmes de distribution différente d'un phonème
- combinaisons de phonèmes en L_2 inexistantes en L_1
- lorsque c'est le cas: principaux allophones à enseigner.

Proposez ensuite une série d'exercices pour enseigner la prononciation. Il est utile de distinguer

- exercices de discrimination auditive
- exercices de production
- utilisation de paires minimales (mots, phrases)
- autres exercices: mini-dialogues, répétition, etc.

2. *Pour l'enseignement de la langue maternelle*

Faites une étude sur l'enseignement de la prononciation en langue maternelle. Les questions suivantes peuvent vous aider dans cette tâche:

- Quelle est la place de la prononciation dans l'enseignement actuel?
- Est-il nécessaire d'enseigner une prononciation?
- Si votre réponse est "non", pourquoi?
- Si votre réponse est "oui", pourquoi? Est-ce que cela implique que l'enfant ne maîtrise pas le système phonologique de sa langue maternelle? Ou bien, le problème se situe au niveau des variétés de langue et de l'enseignement d'une norme?
- Est-ce qu'une approche contrastive serait possible? Si oui, entre quels deux systèmes? quelle serait son utilité?
- Quelle sorte d'exercices peut-on utiliser pour l'enseignement de la prononciation en langue maternelle? L'audition de textes littéraires? La lecture à haute voix? un entraînement auditif?

CHAPITRE 5

Phonologie contrastive de l'anglais et du français

Nous nous proposons de souligner les secteurs conflictuels ("the trouble spots" comme dirait Fries) pour un francophone qui apprend l'anglais. Il va sans dire que l'étude contrastive peut être faite dans le sens inverse: les difficultés prévisibles pour un anglophone qui apprend le français.

1. Le système consonantique

Mode d'articulation ↓ (dashed)

Point d'articulation ←---------

FRANÇAIS	bila-biale	labio-dentale	den-tale	alvéo-laire	alvéo-palatale	vélaire
occlusives	p / b		t / d			k / g
fricatives		f / v	s / z		ʃ/ʒ	
latérale			l			
vibrante						R
nasales	m		n		ɲ	
semi voyelles	w				j, ɥ	
ANGLAIS						
occlusives	p / b			t / d		k / g
affriquées					tʃ / dʒ	
fricatives		f / v	θ/ð	s / z	ʃ / ʒ	(glottales) h
(liquides latérales)				l	r	
nasales	m			n		ŋ
semi-voyelles	w				j	

Exemples de l'utilisation des symboles

Symbole A.P.I.	Notation américaine	Français	Anglais
/p/	/p/	pain	pill
/b/	/b/	bain	bill
/t/	/t/	ton	time
/d/	/d/	don	dime
/k/	/k/	camp	coat
/g/	/g/	gant	goat
/f/	/f/	fin	fan
/v/	/v/	vin	van
/s/	/s/	rosse	seal
/z/	/z/	rose	seal
/θ/	/θ/		thin
/ð/	/ð/		this
/ʃ/	/š/	chou	sheep
/ʒ/	/ž/	joue	pleasure
/tʃ/	/č/		cheap
/dʒ/	/ǰ/		Jim, jail
/h/	/h/		hill
/l/	/l/	lampe	lake, hill
/R/	/R/	rouge, par	
/r/	/r/		right, for
/m/	/m/	hameau	mean
/n/	/n/	anneau	thin
/ɲ/	/ñ/	agneau	
/ŋ/	/ŋ/		thing
/w/	/w/	oiseau	waste
/j/	/y/	hier, fille	Yale
/ɥ/		suite, luette	

Les deux systèmes sont en général très similaires, mais il y a lieu de souligner les problèmes suivants:

a) ■ **oppositions phonologiques nouvelles** (inexistantes en français):

/s/ - /θ/	"sin"	-	"thin"
/t/ - /θ/	"tree"	-	"three"
/θ/ - /ð/	"thin"	-	"this"
/n/ - /ŋ/	"thin"	-	"thing"
/d/ - /ð/	"day"	-	"they"
/š/ - /č/	"wish"	-	"witch"
/ž/ - /ǰ/	"treasure"	-	"age"

Il faut ajouter la consonne glottale /h/, qui en début de mot s'oppose à l'absence de consonne:

/h/ - /θ/	"hair"	-	"air"
	"heart"	-	"art"

b) ■ **réalisation phonétique différente** pour des phonèmes "similaires" d'une langue à l'autre. Ainsi, par exemple, l'anglais et le français possèdent dans leur inventaire un phonème /r/. Mais la réalisation

phonétique normale de ce phonème est si différente d'une langue à l'autre qu'il convient de le considérer comme un phonème nouveau. La substitution du phonème /r/ anglais par un /r/ espagnol ou par un /R/ vélaire français altérerait la norme anglaise. A cela s'ajoutent les problèmes dûs aux variétés de langue: la prononciation normale du phonème /r/ n'est pas la même en anglais britannique et en anglais américain.

Dans cette même rubrique, il faut considérer la série des phonèmes /d/, /t/, /n/: ce sont des dentales en français, mais des alvéolaires en anglais. Même observation pour le phonème /l/.

c) ■ **variation allophonique différente:** par exemple, l'anglais et le français possèdent un phonème /t/, mais la variation allophonique n'est pas la même. L'étudiant francophone devra apprendre à identifier comme membres du même phonème et à prononcer les allophones suivants du phonème /t/ de l'anglais américain:

[t']	- aspiré:	en position initiale - "tape" et dans le contexte "voyelle + t + voyelle accentuée" - "attention"
[d]	- "flap":	dans le contexte "voyelle accentuée + t + voyelle" - "water"
[t]	- non aspiré:	après consonne - "stool"
[t]	- non explosé:	en position finale - "cat"

Ce problème des allophones se pose en anglais tout particulièrement pour toutes les occlusives, pour la latérale /l/ et pour la vibrante /r/. Il va sans dire que le professeur aurait besoin de disposer, en plus du tableau des phonèmes, d'un tableau qui contiendrait les principales variantes de chaque phonème et leur distribution.

d) ■ **distribution différente des phonèmes.** Les phonèmes d'une langue apparaissent dans des positions caractéristiques. Ainsi, en anglais, le phonème /ž/ de "measure" n'apparaît jamais en position initiale. Par contre /h/ apparaît surtout en début de mot, et /ŋ/ se trouve surtout en position finale. Ces limitations dans la distribution des phonèmes peuvent poser des problèmes à l'étudiant anglophone qui apprend une autre langue: en apprenant le français il sera obligé de produire /ž/ en début de mot: "j'ai", "jamais". Le professeur a donc besoin, aussi, d'un tableau de la distribution des phonèmes.

e) ■ **combinaisons de consonnes.** Un cas particulier de la distribution est celui de la combinaison particulière des phonèmes. Dans le cas des consonnes, on parle en anglais de "clusters", suites de consonnes typiques d'une langue donnée. En anglais, ces "constellations consonnantiques" difficiles se produisent surtout en début et en fin de mot.

- trois consonnes en début de mot:

"split"
"strike"
"spray"

- en position finale, les clusters difficiles se produisent surtout avec le passé des verbes:

"he washed"	/..st/
"he rubbed"	/..bd/
"he asked"	/..skt/
"he glimpsed"	/..mpst/

et avec le pluriel des substantifs (ou la troisième personne singulier des verbes):

"some texts"	/..ksts/
"the golden gloves"	/..vz/
"my friends"	/..ndz/

L'étudiant d'anglais qui n'entend pas ou ne produit pas ces suites de consonnes sera incapable de maîtriser des oppositions significatives aussi importantes que la distinction "présent / passé" ou "singulier / pluriel". Une description de la phonologie de L_2 devrait aussi inclure les principales combinaisons des phonèmes possibles, ou ce qu'on appelle la "forme canonique" des morphèmes.

f) ■ **combinaisons de consonnes en frontière de mots.** Parfois des combinaisons consonnantiques particulières se produisent par la rencontre de deux mots. Ainsi, l'on trouve une suite de deux affriquées dans certaines expressions anglaises:

"an orange juice"	/...nǰ	ǰ../
"a Dutch cheese"	/...č	č../
"on which chair?"	/...č	č../

(Cf. N. Ferguson 1972: 57)

2. Le système vocalique:

FRANÇAIS*

orales			nasales
/i/ pli	/y/ pur	/u/ doux	/ɔ̃/ bon
/e/ fée	/ø/ peu	/o/ peau	/œ̃/ brun
/ɛ/ même	/œ/ peur	/ɔ/ note	/ɛ̃/ brin
/a/ car	/ə/ le	/ɑ/ bas	/ɑ̃/ banc

(*) système maximal de 16 voyelles, qui n'est pas le système de tous les francophones. Les différentes variétés de français montrent la perte de certaines oppositions. D'ailleurs le statut phonologique de certaines oppositions n'est pas clair: /ø/ et /œ/ sont-ils des allophones d'un seul phonème? Le "e" dit caduc, est-ce un phonème ou plutôt un problème d'alternance morphophonologique? A la limite, le système vocalique minimal du français contient 10 voyelles.

ANGLAIS (américain)*

/iy/ beat		/uw/ boot
/ɨ/ bit		/u/ put
/ey/ bait	/ə/ but**	/ow/ boat
/ɛ/ bet		/ɔ/ bought
/æ/ bat	/ɑ/ pot	

(*) Selon C. Prattor. Une autre analyse est possible, qui donne un total de 36 noyaux vocaliques. (Voir Gleason 1969: 27-36)
(**) Bien souvent on trouve une distinction entre deux voyelles dans cette position:

/ʌ/, comme dans "but", "cut" et
/ə/, comme dans "banana" (appelée "schwa")

Ces deux systèmes présentent des divergences assez notoires:

a) ■ **oppositions inexistantes:** le français ne possède, au niveau phonologique, qu'un seul /i/ et un seul /u/. Par contre, l'anglais divise ces zones en /iy/ et /i/, et /uw/ et /u/ respectivement:

"peak"	/	"pick"	"fool"	/	"full"
"sheep"	/	"ship"	"pool"	/	"pull"
"leave"	/	"live"	"Luke"	/	"look"

Les voyelles basses présentent des difficultés similaires. Leur réseau d'oppositions est nouveau pour un francophone.

"luck"	"cup"
"lock"	"cop"
"lack"	"cap"

b) ■ **la diphtongaison** joue en anglais un rôle phonologique important. Des oppositions comme /ɛ/ - /ey/; /ɔ/ -/ow/ devront être enseignées systématiquement:

"bet" - "bait"	"bought" - "boat"
"met" - "mate"	"caught" - "coat"

c) ■ **la nasalisation** est un trait distinctif en français: "beau" - "bon". En anglais c'est un trait redondant: les voyelles qui précèdent une consonne nasale sont nasalisées. Le francophone devra donc apprendre, au niveau de la réalisation phonétique, à nasaliser toutes les voyelles -- et non seulement /ɔ̃/, /œ̃/, /ɛ̃/, /ɑ̃/ -- en contact avec une consonne nasale:

"hat"	- "ham"
"dip"	- "dim"
"sit"	- "sin"

d) ■ **l'arrondissement des lèvres** est un trait distinctif en français: il permet de distinguer toute la série /ʏ/, /ø/, /œ/, /ə/ (la corrélation de labialisation). En anglais, c'est un trait redondant: les voyelles postérieures sont arrondies. Il est donc nécessaire de distinguer le /ə/ du français (arrondi) du /ʌ/ anglais (non arrondi):

Fr: "Dites-le" Ang: "but", "tough"

e) ■ **la réalisation phonétique** des phonèmes vocaliques "similaires" est assez différente. En général, on peut affirmer qu'il n'y a pas de voyelle identique d'une langue à l'autre. Dans le cas qui nous occupe, les voyelles françaises sont plus tendues que les voyelles de l'anglais.

f) ■ **affaiblissement vocalique:** l'anglais présente la difficulté particulière de l'affaiblissement des voyelles en position inaccentuée. Ainsi, il y a en anglais une tendance à neutraliser toutes les oppositions vocaliques et à les réduire à /ə/ en passant de la position accentuée à la position inaccentuée. Le mot "do" de "How do you do?" est prononcé /də/ en position inaccentuée et /du/ quand il reçoit l'accent.

3. Les traits prosodiques

Accent, intonation, rythme. (Voir Chapitre 4)

LECTURES RECOMMANDÉES:

Arcaini, E. *Principes de linguistique appliquée.* (Troisième partie, chap. 1: La structure du français et de l'italien. Examen comparatif.) Paris: Payot, 1972: 221-232.

Ferguson, N. *Teaching English as a Foreign Language. Theory and Practice*, Lausanne: Foma / Paris: Didier, 1972.

LeBel, J.G. *Phonétique différentielle du français et de l'anglais américain.* Notes de cours. U. Laval.

CHAPITRE 6

Le code graphique et l'enseignement de l'écrit

Verba volant, scripta manent.
(Proverbe latin)

ORALITÉ

6.1 ORALITÉ ET ÉCRITURE

Depuis les temps les plus reculés de la Préhistoire, l'homme a utilisé exclusivement un matériel phonique comme substance de l'expression de son système de communication. Adaptant des organes qui servaient en principe à la respiration et à la digestion, il en a fait les mécanismes par excellence de l'expression: les "organes de la parole". Mais c'est là un phénomène contingent, l'homme aurait pu se servir systématiquement d'une autre substance pour véhiculer ses idées: une substance tactile, des articulations gestuelles, des mouvements des doigts, etc.

En fait, si la substance phonique s'est imposée d'une façon presque exclusive -- avec cependant l'utilisation concomitante du geste -- c'est sans doute à cause de sa plus grande efficacité. La communication par les moyens verbaux peut se faire dans presque toutes les circonstances: dans l'obscurité (ce que ne peuvent pas les codes visuels), à distance (ce que ne pourraient pas les codes tactiles), les yeux fermés, se tournant le dos, etc. La parole semble être le moyen le plus économique qui s'offrait à l'homme, et celui-ci s'en est servi pour développer un langage.

La parole présentait cependant un grand désavantage: on ne pouvait la conserver. La communication n'était possible que dans des conditions de contemporanéité. L'homme réduit à l'oralité n'avait pour ainsi dire pas d'histoire. Les connaissances accumulées étaient conservées au moyen du système, précaire, de la tradition orale.

ÉCRITURE

L'invention de l'écriture signifia la solution définitive à cette carence et représenta un pas gigantesque dans le progrès de l'humanité. Libéré des contraintes de la substance phonique, incarné en une substance visuelle, le langage gagne la permanence: les participants à la

communication peuvent être très loin non seulement dans l'espace, mais aussi dans le temps. La transmission des connaissances accumulées devient plus facile, la mémoire de l'humanité acquiert des dimensions considérables. A tel point qu'on en est venu à oublier le caractère primordialement phonique du langage humain pour privilégier la langue écrite. Le grammairien traditionnel a commencé ainsi à parler en termes de mots "écrits" qui doivent se prononcer de telle ou telle façon. C'est d'ailleurs l'attitude générale du "grand public": ce qui existe c'est le mot écrit, tel qu'on le trouve dans les dictionnaires; notre utilisation de ce mot devrait s'accorder, pour la prononciation et pour la signification, à ce qui a été codifié visuellement; tout écart de ce modèle "permanent" serait "corruption" et "décadence". (Opinions à rattacher à la "linguistique populaire". Voir 1.1)

6.2 LA PRIMAUTÉ DE LA LANGUE PARLÉE

A l'encontre de l'opinion traditionnelle, qui prenait pour essentielle la langue écrite (6.1), la linguistique contemporaine a dû, en quelque sorte, rétablir le principe de la primauté de la langue parlée. Et ce, sur la base de quatre principes fondamentaux:

a) historiquement, l'invention de l'écriture est un phénomène relativement récent dans l'histoire de l'humanité; par contre la langue parlée est liée aux origines mêmes de l'homme. En effet, on peut affirmer que le langage et le travail en commun sont étroitement liés au processus d'"hominisation" -- la création de l'homme par un long processus évolutif.

b) pour ce qui est de chaque individu, la langue parlée précède l'écriture. En effet, les mots résonnent autour de nous dès les premiers moments de notre existence. La langue écrite, en revanche, relève d'un apprentissage ultérieur, qui peut d'ailleurs ne pas se produire.

c) sociologiquement, il faut opposer l'universalité de la langue parlée (tous les êtres humains parlent une langue) aux limitations de l'écriture: il existe des individus et des groupes humains qui ne connaissent pas la langue écrite.

d) du point de vue linguistique, tous les systèmes d'écriture sont fondés, d'une façon ou d'une autre, sur des unités de la langue parlée. (6.3)

6.3 LES SYSTÈMES D'ÉCRITURE

Essentiellement dérivés de la parole, les systèmes d'écriture appartiennent à deux types généraux:

a) **idéographiques**, dont les symboles écrits représentent les signes (mots, morphèmes ou lexèmes). L'exemple le plus connu est le chinois.

b) **alphabétiques**, dont les symboles visuels --appelés lettres ou "graphèmes"-- représentent des unités de sons.

Il existe aussi des systèmes syllabiques, qui prennent la syllabe comme unité (ex.: le javanais), mais ils sont moins répandus. Un cas plus connu d'écriture syllabique en contexte canadien est celui de l'inuit ou inuktitut. (voir page 103)

GRAPHÉMIQUE

6.4 LE LEXIQUE DE LA GRAPHÉMIQUE

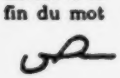
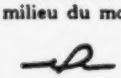
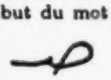
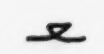
L'unité minimale du système d'écriture alphabétique est le *graphème*, qui correspond grosso modo à la lettre. On dira, par exemple, le graphème "r", ou la lettre "r".

Le graphème, unité abstraite, peut présenter des réalisations différentes selon le contexte où il apparaît, selon les normes calligraphiques régionales, ou même selon les préférences personnelles. Ainsi, le "G" manuscrit n'est pas tracé de la même façon en France et au Québec; la façon d'écrire la lettre "t" est différente pour les Allemands et les Espagnols, etc.

On peut donc distinguer des *allographes* --variantes d'un graphème-- comme on distingue les allophones d'un phonème.

Ces allographes peuvent être

- **conditionnés** par le contexte, comme le cas de la répartition des majuscules et des minuscules selon les règles de chaque langue. Un autre cas bien connu est celui de l'écriture arabe: chaque lettre présente quatre formes selon qu'elle est isolée, ou en début, milieu ou fin de mot:

Lettre à la fin du mot	Lettre au milieu du mot	Lettre au début du mot	Lettre entière
			
			

- **en variation libre:** le scripteur a le choix entre deux ou plusieurs formes pour un graphème:

"z" peut s'écrire "z" ou "ʒ"
"r" peut s'écrire "r" ou "ɾ"

En allemand le graphème "ß" peut s'écrire aussi "ss".

Dans les systèmes d'écriture alphabétique, les graphèmes sont des unités de la "deuxième articulation" (au sens de Martinet, 2.6), qui correspondent au transcodage des phonèmes. Souvent, comme il arrive en français et en anglais, il n'y a pas de correspondance bi-univoque entre phonèmes et graphèmes, ce qui peut être à la source de nombre d'interférences graphémiques intralinguales (6.7).

ORTHOGRAPHIE

6.5 LE DÉCALAGE ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

Les systèmes alphabétiques peuvent varier considérablement selon le degré de correspondance qui existe entre les phonèmes et les graphèmes. Dans l'idéal, il devrait exister une correspondance bi-univoque entre ces deux symboles: un phonème serait toujours représenté par un même graphème, et un graphème ne représenterait qu'un seul et même phonème. Pour diverses raisons, les langues naturelles s'écartent de cet idéal et présentent en conséquence ce que l'on appelle "les anomalies de l'orthographe". L'anglais est un exemple bien connu de cet écart: comparez la prononciation de "heart", "beard" et "heard"; ou "shoes", "does", "goes"; "how" et "low"; "done" et "lone", "flood" et "food". Le français présente une situation similaire: le même phonème /e/ s'écrit différemment dans "thé", "nez", "les", "aller", "quai". L'espagnol, qui montre une relation beaucoup plus étroite entre l'orthographe et la prononciation, n'est pas non plus dépourvu de ces problèmes: comparez "ojo" et "hoja"; "gitano" et "jirafa".

Les raisons de ce décalage sont surtout d'ordre historique:

a) Premièrement, il faut signaler que les langues de l'Europe occidentale ont adopté l'alphabet latin sans l'adapter aux nouvelles réalités phoniques. On peu signaler peu de trouvailles graphémiques pour représenter les nouveaux sons: le "ñ" de l'espagnol pour le phonème /ɲ/; le digraphe "gn" du français, etc. Il en résulte, par exemple, que l'on doit représenter un système vocalique de 16 éléments, comme en français, avec les graphèmes qui ont été inventés pour une langue possédant cinq voyelles. (Et sous l'influence de la graphie, on parle souvent de "cinq voyelles" en français.)

b) Deuxièmement, on doit mentionner la tendance conservatrice de la langue écrite, qui est sans doute une conséquence de sa principale vertu: la permanence. L'invention de l'imprimerie marqua en ce sens un coup d'arrêt à presque toute innovation graphémique et imposa la normalisation de l'orthographe, condition essentielle pour la diffusion massive des messages écrits. Avant l'imprimerie, nous dit Marcel Cohen, l'orthographe était chose personnelle. (Cohen 1967: 164)

c) Troisièmement, il faut préciser que cette tendance conservatrice s'explique aussi par des raisons idéologiques, comme la tendance à marquer par l'orthographe l'origine historique des mots: "symphonie" s'écrit en français avec "y" et "ph" pour bien montrer son origine grecque. Ajoutons aussi l'idée que tout changement linguistique est corruption, et qu'il faut conserver la langue "pure" et "correcte" comme elle était à une époque antérieure, ce dont est garante l'écriture.

Le résultat en est que face à la constante évolution de la langue parlée se dresse la tendance à la conservation de la langue écrite.

Notons finalement que les traits supra-segmentaux ne sont pas représentés, ou le sont rarement, dans nos systèmes alphabétiques.

ENSEIGNER L'ÉCRIT

6.6 L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT

Du point de vue pédagogique, l'enseignement du code graphique soulève un certain nombre de difficultés, à la solution desquelles peut contribuer la réflexion linguistique. Les difficultés principales sont les suivantes:

- **l'ordre** (séquence) **d'introduction** (présentation) **des deux codes**: doit-on commencer par une étape exclusivement orale? Doit-on présenter les deux codes simultanément? Peut-on enseigner le code écrit sans (ou avant) le code oral? (6.8)

- la différence des systèmes d'écriture pose le problème de **l'interférence graphémique**, (interlinguale) (6.7) qui vient s'ajouter aux difficultés d'apprentissage causées par les irrégularités internes de l'orthographe (interférence intralinguale).

- si le système d'écriture de L_2 est totalement différent (exemple: l'écriture de l'arabe pour un apprenant francophone, ou vice-versa), une étape d'**alphabétisation** en L_2 devient nécessaire.

■ plus généralement, se pose le problème -- pour les cultures d'une longue tradition d'écriture -- de **l'autonomie relative du code écrit** (6.9). L'écrit se développe comme un système partiellement autonome, avec son lexique et sa grammaire propres.

■ dans le même sens, se pose le problème de **l'enseignement de la lecture en langue seconde**, de sa place et sa fonction dans cet enseignement, des techniques utilisées pour enseigner la lecture, etc. (6.10)

■ un problème similaire vient de **la place à donner au texte littéraire** dans l'enseignement d'une langue seconde: Doit-il être la cible finale de l'enseignement? Peut-on l'évincer complètement des pratiques en langue seconde? (6.11)

■ un problème relié aux précédents est celui de l'existence dans nombre de cultures d'une **norme de l'écriture**, que tous les sujets parlants de cette langue ne maîtrisent pas, à cause notamment de l'existence de diverses classes sociales. Ce problème de la "langue littéraciée" ("literacy", en anglais) et de la diversité de compétences dans ce domaine -- qui dérive en une valorisation sociale et en une création chez chaque locuteur d'une espèce de "capital linguistique" -- se présente surtout en LM mais n'est pas absent des pratiques en L_2.

INTERFÉRENCE

6.7 L'INTERFÉRENCE GRAPHÉMIQUE (INTRALINGUALE ET INTERLINGUALE)

Le décalage entre la langue orale et la langue écrite est à l'origine de bien des difficultés pour l'enseignement des langues. Un étranger est souvent confondu devant la multiplicité de prononciations possibles qui se cachent derrière une graphie anglaise, par exemple. C'est un cas typique d'interférence causée par les irrégularités internes de L_2 ou interférence intralinguale, qui s'ajoute aux difficultés de l'interférence inter-langues. Cette dernière -- interférence externe -- vient du fait que l'étudiant est habitué à donner dans sa langue maternelle une valeur phonique déterminée à un graphème donné et qu'il doit en L_2 lui attribuer un son différent ou des sons différents. Ainsi, l'étudiant hispanophone pour qui le graphème "o" représente un phonème bien précis, aura des problèmes devant des mots comme "bosom", "cop", "flood", "food" etc. L'association phonème /o/ - graphème "o" est pour lui tellement forte qu'elle devient un obstacle pour le nouvel apprentissage. Il en est de même chaque fois qu'en passant de L_1 à L_2 les mêmes graphèmes ou suites de graphèmes représentent une prononciation différente: comme le graphème "u" qui représente le phonème /y/ en français et le phonème /u/ en espagnol.

6.8 LA PRIORITÉ À L'ORAL

Pour contrecarrer des préjugés qui privilégiaient la langue écrite par rapport à l'oral -- et pour rétablir la vérité scientifique --, la linguistique contemporaine a dû insister sur la primauté de la langue orale (6.2). Ceci, ajouté au danger de provoquer des prononciations fautives si le code graphique était présenté prématurément ("spelling pronunciations"), a fait imposer en didactique des langues le principe -- devenu un quasi-dogme-- qu'il faut commencer l'enseignement d'une langue étrangère par une phase exclusivement orale. Cette idée trouvait un appui dans un autre argument qui s'est précisé surtout à partir de la deuxième Guerre Mondiale, et qui veut que le but de l'enseignement des langues est la communication orale avec les membres de la communauté dont on apprend la langue. Cependant, cet objectif, valable pour les soldats du programme linguistique de l'armée américaine, et pour les pays où il existe un contact linguistique véritable avec la langue cible, est aujourd'hui discuté dans beaucoup de pays, sur la base d'une constatation bien simple: le besoin d'un usage réel du langage parlé, dans des situations de communication orale réelle avec l'étranger, est souvent limité. Et quand la situation se produit, elle est souvent peu intéressante du point de vue pédagogique et culturel: prendre un autobus, demander une boisson, commander un repas.

Autrement dit, la critique de ce principe de la primauté de l'oral se fait sur la base des objectifs de l'enseignement des langues, les objectifs étant fonction des besoins réels dans des situations de communication données. De ce point de vue, on peut postuler que dans beaucoup de pays,[1] l'étudiant du secondaire, du niveau collégial ou universitaire a besoin de la L_2 comme un instrument qui lui permette l'accès à une information dans cette langue. C'est la situation de communication dans laquelle il se trouvera la plupart du temps: il sera récepteur d'un message écrit. Son besoin fondamental sera de lire en L_2 et non de parler dans cette langue.

Cependant, certains linguistes insistent sur l'idée que même si le but à atteindre est la langue écrite, il faut donner l'enseignement fondamental au moyen d'une présentation orale. L'idée est que le transfert d'apprentissage est plus facile de la langue parlée à la langue écrite. Cette hypothèse n'est pas prouvée. En revanche, bien des arguments pourraient être avancés pour défendre l'opinion contraire: la retention (mémoire) est plus grande pour ce qu'on a appris visuellement; des quatre "habiletés" classiques (écouter, parler, lire, écrire) le "savoir parler" est peut-être le plus difficile, car il exige des automatismes articulatoires d'une extrême complexité et parce que la vitesse de la performance est tributaire de la situation de communication dont on n'est pas totalement le maître. En effet, si on peut contrôler la vitesse de sa propre production sonore, on ne peut régler le débit de l'interlocuteur. Dans la communication écrite en revanche, la vitesse de la performance est réglable à volonté.

La situation est loin d'être claire actuellement. Pour l'instant la primauté de l'oral-- certains préfèrent parler de "priorité"-- recueille une

[1] Notamment dans les pays unilingues.

acceptation majoritaire. Psycholinguistes et didacticiens signalent cependant qu'il ne saurait y avoir de réponse unique à ce problème et que tout est fonction des objectifs de l'enseignement. La réponse ne relève donc pas de la linguistique, mais de la didactique.

LE CODE ÉCRIT

6.9 AUTONOMIE RELATIVE DU CODE ÉCRIT

Le passage de l'oral à l'écrit implique souvent une première étape, pendant laquelle la langue écrite n'est qu'une autre façon de représenter l'oral. Cette étape donnerait les fondements nécessaires pour aborder la langue écrite véritable qui, dans les sociétés de longue tradition d'écriture, tend à se dissocier de la langue orale à tel point qu'elle peut être considérée comme un code autonome.

En effet, le message oral et le message écrit correspondent pour ainsi dire à des stratégies différentes: le message oral exige la présence simultanée des deux interlocuteurs, ce qui implique une situation de communication identique, un certain comportement gestuel, etc. Le message écrit se produit "in absentia": la situation doit être évoquée au moyen du contexte verbal, les gestes doivent être décrits, etc. (Genouvrier et Peytard 1970: 17) Le message oral, éphémère, doit multiplier les informations, d'où une plus grande redondance "informationnelle". Le message écrit, par contre, permettant au lecteur de procéder à sa propre vitesse, de revenir en arrière et de corriger s'il le veut, présente en général une plus grande densité du contenu informatif.

"Un message oral[2] place émetteur et récepteur dans un contexte situationnel identique, et souvent utilise par allusions ou implicitement des éléments du référent qui complètent l'information du message. Inversément, le message écrit doit, s'il veut faire jouer un rôle au contexte situationnel, le décrire: il y aura beaucoup plus de descriptions dans un roman (type de message écrit) que dans une pièce de théâtre jouée et parlée dans un décor qui tient lieu de contexte." (Genouvrier et Peytard 1970: 17)

En fait, les "situations d'oral" et les "situations d'écrit" sont multiples et peuvent présenter des rapports différents.

A la longue, il s'agit de deux systèmes différents possédant en grande partie un lexique propre et une grammaire particulière. En français, par exemple, le paradigme verbal de la langue écrite contient plus de formes que celui de la langue parlée. En général, le système des marques

[2]N.B. Il s'agit ici du message oral "en face à face". Les "situations d'oral" comprennent aussi d'autres variantes.

morphologiques du français parlé est bien plus économique que celui du français écrit, comme l'a montré Jean Dubois dans sa Grammaire Structurale du Français. (J. Dubois 1965: 15-51)

Compares: **Le livre était ouvert.**
Les livres étaient ouverts.

Ces deux phrases sont distinguées par une marque en langue orale, par quatre marques en langue écrite.

Langue écrite et niveaux de langue

Il faut éviter de confondre les distinctions "langue orale" / "langue écrite" --qui correspondent à deux codes différents-- et "langue populaire" / "langue soignée", qui correspondent à des variétés de langue. On peut utiliser un niveau de langue familier ou soigné, soit oralement soit par écrit.

LECTURE

6.10 LA LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

La différence notable entre les deux codes --oral et écrit-- doit présider à toute réflexion sur le problème de la lecture, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère. Signalons d'abord que le processus de la lecture comprend deux activités différentes qui ne se présentent pas nécessairement ensemble:

a) un texte graphique qui déclenche une production phonique: le sujet se livre à un exercice d'élocution à partir d'un signal visuel. Le sens du texte est censé acquis au fur et à mesure que le sujet articule. (Lecture "à haute voix" ou "oralisation du texte écrit")

b) un texte graphique qui renvoie à un contenu sémantique: le sujet se livre à un exercice de compréhension du sens véhiculé par les signaux visuels. Les organes articulatoires sont supposés ne pas intervenir. (Lecture "silencieuse")

Dans les deux cas, la problématique de la lecture suppose que l'on considère la structuration différente des messages dans les deux codes et que l'on tienne compte des distinctions de "niveaux", "registres", "étapes" et "dialectes". Bien souvent, à l'école, le texte présenté pour la lecture

correspond au niveau formel, au registre littéraire, à l'étape classique, que l'enfant ignore et qui, de ce fait, ne figurent pas encore dans sa compétence en langue parlée.

Les nouvelles tendances en didactique des langues proposent d'introduire très tôt dans l'enseignement des textes dits "fonctionnels" ou "transactionnels": affiches, tracts, lettres circulaires, annonces, articles de journal ou de revue, etc. Généralement l'introduction de ce type de texte s'accompagne d'une technique d'"approche globale" (S. Moirand, *Situations d'écrit*, 1979). Plus récemment, la nouvelle stratégie pédagogique pour l'approche de ces documents dits "authentiques" se fonde sur les techniques de l'analyse du discours. (Alvarez, dans ACLA 1982: 99-114)

6.11 LA PLACE DU TEXTE LITTÉRAIRE

Dominante dans la pédagogie traditionnelle des langues,l'étude du texte littéraire était considérée comme le couronnement et l'aboutissement logique de cette formation. Dès la fin des années 40, l'introduction des méthodologies de type structural --avec l'accent sur la langue orale quotidienne-- représenta l'éviction presque totale du texte littéraire de l'enseignement des langues secondes ou étrangères. Avec la critique de ces méthodes dans les années 70, on assiste à une lente réhabilitation de l'écrit, d'abord par le biais des textes de type "fonctionnel" (6.10), pour embrasser finalement le texte littéraire lui-même. Il s'agit cependant d'un regard nouveau et d'un traitement renouvelé du texte littéraire, inspiré des recherches récentes en énonciation, narrativité, argumentation, grammaire textuelle, etc.

LECTURES RECOMMANDÉES:

Alvarez, Gerardo. "Analyse du discours et pédagogie des documents authentiques", dans *Bulletin de l'ACLA*, vol. 4, n° 2, 1982: 99-114.

Cohen, Marcel. *Histoire d'une langue: le français*. Paris: Éditions sociales, 1967.

Guénot, Jean. *Clefs pour les langues vivantes*. Paris: Seghers, 1964.

Lyons, John. *Linguistique Générale. Introduction à la linguistique théorique*. Paris: Larousse, 1970. Sections 1.4.2 et 1.4.3 (pages 32-36) et 2.2.6, 2.2.7, 2.2.8 (pages 50-53).

Moirand, Sophie. *Situations d'écrit*, Paris: CLE International, 1979.

Peytard, Jean. "Pour une typologie des messages oraux", *Le français dans le monde*, n° 57, juin 1968.

Genouvrier, É. et T. Peytard. *Linguistique et enseignement français*. Paris: Larousse, 1970.

Un exemple d'écriture syllabique

Les 45 caractères de l'alphabet syllabique de l'inuktitut.

Travaux pratiques

1. Voici deux textes, l'un oral, l'autre écrit, pour annoncer la même nouvelle (Guénot, 1964). Signalez les différences entre les deux messages, surtout du point de vue la distribution du contenu d'information. A quoi sont dues ces différences? Quelles conclusions pouvez-vous tirer quant à la stratégie différente des deux codes?

> M. George Ball est arrivé à Paris vendredi en fin de soirée, venant de Lisbonne où il s'est entretenu avec le Premier ministre Salazar et plusieurs membres de son cabinet. Le sous-secrétaire d'Etat américain demeurera à Paris samedi et dimanche pour un séjour strictement privé, dit-on de source américaine.
>
> (*Le Monde*, 1er septembre 1963)

> NOUVELLES BRÈVES. De Paris. M. George Ball est attendu à Paris dans la soirée, en provenance de Lisbonne. M. Ball, qui est, rappelons-le, sous-secrétaire d'État aux Affaires étrangères du gouvernement américain, a eu un entretien avec le président Salazar lors de son passage au Portugal. M. Ball doit rester à Paris jusqu'à dimanche soir. Ce séjour du secrétaire d'État américain à Paris est rigoureusement privé, et aucune rencontre officielle n'est prévue.
>
> (Émission radiophonique)

2. Voici une phrase sous sa forme écrite et sous sa forme orale. Étudiez le nombre de marques différent dans chaque version.

écrit: "Les jolies petites filles étaient parties"
oral: /le ʒoli ptit fij etɛ parti/

3. Situations d'oral / situations d'écrit

Essayez de caractériser les diverses situations de communication à l'oral et à l'écrit, selon un certain nombre de paramètres: présence ou absence des interlocuteurs, distance, contact visuel, gestualité, situation de chaque intervenant, possibilité d'alternance dans les prises de parole, nombre de participants possibles, statut des participants, besoin de description de la situation, niveau de langue, éléments phatiques, redondance dans l'information, etc...

Exemple de situations possibles:

À L'ORAL	À L'ÉCRIT
- en face à face	- sous la dictée
- au téléphone	- journal intime
- en écoute différée	- lettre personnelle
- émission de radio (unidirectionnelle)	- carte postale
- émission de radio (ligne ouverte)	- article de journal ou de revue
- émission de télévision	- livre
- cours magistral	- quisz ou questionnaire
- discours ou conférence	- formulaire à remplir
etc.	- pancarte
	etc.

CHAPITRE 7

La morphologie et l'enseignement du mot

Dans regrettable, il y a regret
il y a table, il y a blé.
Est-ce le nom de ceux qui n'ont
rien à se mettre dans le râble?

(Guy Béart: "Dans regrettable")

7.1 LE MOT: UNITÉ DE BASE

Traditionnellement, l'enseignement des langues a considéré trois unités comme étant fondamentales:

- **le son**, dont l'enseignement faisait l'objet de la phonétique. C'était l'enseignement de la prononciation. (chap. 4 et 5)
- **le mot**, qui était (et reste) l'unité fondamentale pour l'enseignement du "vocabulaire", et
- **la phrase**, qui faisait l'objet de l'enseignement de la "grammaire" (chap. 8)

Pour ce qui est de la deuxième unité, le mot, il existe des divergences assez remarquables entre les praticiens, pour qui c'est une unité indispensable et apparamment bien définie, et les linguistes qui préfèrent parler de "signes", "monèmes", "morphèmes", "lexèmes", etc.

LE MOT

7.2 LE STATUT DU "MOT"

Le mot est une unité dont le statut est très discuté. Sa définition n'est pas facile; sa délimitation non plus. Par exemple, si "à verse" dans "Il pleut à verse" s'écrit en deux mots, une "averse" s'écrit en un seul mot. Et des expressions comme "pomme de terre", "chemin de fer", faut-il les considérer comme un seul mot ou comme trois mots?

Cependant, malgré toutes ces difficultés, la notion de "mot" semble utile, surtout à cause du sentiment du sujet parlant pour qui l'existence des "mots" est une réalité indiscutable. Mais il faut considérer que c'est une unité construite d'éléments significatifs plus petits. Sa délimitation serait donnée par des espaces dans le code écrit, et par la possibilité d'une pause dans le code oral.

"Les mots semblent avoir une validité psychologique. Il se peut que nous épelions mal 'antipathie', mais nous ne le ferions probablement pas en laissant un espace avant 'thie' pour indiquer une limite de mot: 'antipa'-'thie'." (Langacker 1973: 74)

Quelles que soient les ambiguïtés dans sa définition, le mot a toujours été et reste une unité d'étude en linguistique et dans d'autres disciplines. En psychologie, par exemple on s'interrogera généralement sur l'apprentissage de la langue en termes de nombre de mots connus; dans les études sur la mémoire on observera le nombre de mots que le sujet retient à court ou à long terme.

En linguistique, le mot fait l'objet de nombreuses distinctions. On parlera de mots pleins et mots vides, (7.6.2); on classera les mots en espèces appelées les parties du discours (7.6.1). On peut aussi parler de l'existence d'un certain nombre de "disciplines du mot": la lexicologie, la lexicographie, l'étymologie, la sémantique lexicale, la terminologie, etc.

Reste que la linguistique postule une unité de sens mieux définie que le mot: le morphème (ou -- dans une autre terminologie -- le monème).

7.3 LE STATUT DE LA MORPHOLOGIE

La grammaire traditionnelle établissait une distinction radicale entre la morphologie et la syntaxe: la première s'occupait de la structure interne des mots; la seconde s'intéressait aux relations qui se produisent lorsqu'on groupe des mots pour former des phrases. Actuellement, on considère en linguistique que cette distinction est loin d'être claire. Dans une langue donnée, la même relation -- comme, en français, l'opposition masculin/féminin -- peut être marquée par des moyens lexicaux, par des moyens morphologiques ou par des moyens syntaxiques. (voir exemples en 2.9) Ce qui est exprimé par la morphologie dans une langue donnée peut être exprimé par des moyens syntaxiques dans une autre langue (comme la relation "d'objet direct" exprimée par l'accusatif en latin, en allemand, en russe: *"Puer puellam amat"*, *"Ich habe den Tisch gesehen"* (nominatif: *der Tisch*, et par l'ordre des mots en français: *J'ai vu la table*).

Cette confusion conduit certains à affirmer par exemple, que le système verbal de l'anglais est extrêmement facile: ils pensent sans doute à la morphologie, et non à la syntaxe du verbe anglais qui est assez complexe. (Voir 7.12)

7.4 LE MOT COMME SIGNE: LA CONCEPTUALISATION DU MONDE

Quelles que soient les critiques à la notion de "mot" (7.1, 7.2), reste que la didactique des langues doit nécessairement travailler sur l'apprentissage d'un certain nombre d'*unités lexicales* en langue 2. Le mot apparaît donc, qu'on le veuille ou non, comme la manifestation pratique du *signe linguistique*; pour l'utilisation concrète de la langue, les individus sont habitués à penser en termes de "mots", même si, pour le linguiste, c'est un signe le plus généralement complexe, construit sur la base d'unités de signification plus petites. (Voir la notion de "morphème", 7.8)

Le mot est associé ainsi à la formation des "concepts": à partir d'une substance infinie - la masse des "idées possibles" -, l'homme opère un découpage qui a pour résultat la création d'un certain nombre d'unités de sens. (Voir § 2.3)

Ce phénomène semble lié au processus de connaissance du monde: l'être humain apprend à négliger des différences pour réunir en un seul "concept" une gamme infinie d'"individus" différents. Ainsi, même si dans la réalité du monde un arbre individuel est différent de tout autre arbre individuel, le concept "arbre" les embrasse tous comme s'ils n'étaient que des variantes d'un modèle unique. Si dans ce processus de connaissance du monde le besoin se présente à une communauté humaine d'établir de nouvelles distinctions, on peut assister à la création de nouveaux concepts: "arbre" / "arbuste" / "plante" / "plant".

Certains linguistes mettent en relief l'aspect universel du processus de la connaissance humaine et des catégories linguistiques qui en résultent. Ils essaieront de découvrir *les universaux du langage*.

D'autres linguistes soulignent surtout l'aspect spécifique des distinctions linguistiques pour les diverses communautés. Dans cette perspective chaque langue procède à une catégorisation de la réalité qui lui est dans une certaine mesure spécifique. Chaque langue établit ses propres frontières dans la masse amorphe des pensées et met l'accent sur des facteurs différents. Chaque langue met le centre de gravité à des endroits différents et lui donne un relief différent. C'est comme un seul et même tas de sable qui reçoit différentes formes. (Hjelmslev 1971)

7.5 LE MOT COMME SIGNE: SIGNIFIANT ET SIGNIFIÉ

Les unités de sens créées par l'homme, grâce à son expérience de vie en communauté et d'interaction avec le monde, sont associées dans le système linguistique à une entité qui permet de les manifester. On peut dire, en simplifiant les choses, qu'un "concept" est uni à une suite de phonèmes. En termes linguistiques, on dit qu'un *signifié* est associé à un *signifiant* pour former un *signe*.

Ces deux visages du signe sont unis aussi étroitement que les deux faces d'une pièce de monnaie:

Et pourtant -- et aussi paradoxal que cela puisse paraître -- le lien qui unit le signifié à un signifiant donné est purement conventionnel ou *arbitraire*. Comme le dit Saussure, "l'idée de 'soeur' n'est liée par aucun rapport intérieur avec la suite de sons s-ð-r qui lui sert de signifiant; il pourrait être aussi bien représenté par n'importe quelle autre". (Saussure, **Cours**, p. 100) Si nous associons étroitement l'idée de "fils ou fille des mêmes parents" aux suites de phonèmes /fʀɛʀ / et /sœʀ/, c'est par suite de l'évolution historique. Mais, nous pourrions concevoir des signifiants différents comme /blik/ et /blyk/, pour les mêmes "idées".

Cette notion de l'arbitraire du signe ne s'oppose évidemment pas au sentiment psychologique, de chaque sujet parlant, de l'association indestructible reliant signifiant et signifié. Pour le sujet parlant, tout signe est "motivé", et la fille des mêmes parents ne saurait s'appeler en français autrement que "soeur". On peut même dire que pour ce sentiment linguistique intuitif, l'association s'établit indissolublement entre *le mot* et *la chose*, d'où les réactions affectives à certains mots, le *tabou* qui frappe certains mots et, dans certaines communautés, la croyance au pouvoir magique des mots.

Ainsi, enseigner une langue étrangère consiste non seulement à briser chez l'individu l'association étroite qu'il a établie entre les mots et "les choses" dans sa culture maternelle, mais aussi à l'amener à établir de nouveaux découpages conceptuels dans le monde "des choses": voir le monde autrement.

Terminologie

signe: unité linguistique à caractère double: association entre une unité de sens et une unité phonique, entre un signifiant et un signifié.

signifié: unité de sens, similaire à "concept". Dans l'exemple de Saussure, le signe "arbre" a comme signifié notre concept d'arbre, notre image mentale d'"arbre".

signifiant: suite de phonèmes dans le code oral, de graphèmes dans le code écrit. C'est la forme de l'expression qui permet d'extérioriser le signifié.

arbitraire: lien établi par convention sociale, et que l'individu ne peut modifier. Se dit aussi "immotivé" par opposition à "motivé": "atterrir" "amerrir" sont motivés par rapport à "terre" et "mer" qui, eux, sont arbitraires.

7.6 L'ENSEIGNEMENT DES MOTS: DISTINCTIONS FONDAMENTALES

PARTIES DU DISCOURS

7.6.1 Les parties du discours

Une tradition très ancienne consiste à classer les mots en "parties du discours" -- les noms, les verbes, les adjectifs, etc. -- selon des critères notionnels ("les noms désignent des personnes, des objets"; "les verbes désignent des actions, des états"...), ou selon des critères morpho-syntaxiques ("le verbe porte les marques du temps, du mode, etc"; "le substantif porte les marques du genre, du nombre, etc"...).

Très utilisées en pédagogie des langues, ces notions ne sont cependant pas claires. Ainsi, dans certaines études d'analyse du contenu grammatical des manuels, on compte sous la rubrique "adjectif" des éléments aussi différents que "ma, ces,"... -- qui appartiennent à des paradigmes fermés -- et "vert, aimable, souple", ... -- qui appartiennent à un ensemble ouvert, et dont le fonctionnement syntaxique n'est pas du tout le même. Des catégories comme "adverbe" ne sont pas définies en termes précis, ce qui permet de grouper ensemble des éléments aussi différents que "aimablement", "très" (quantitatif adjectival), "oui / non" (pro-énoncés), etc.

Ces catégories de "parties du discours" ne pouvant être évitées, l'enseignant gagnerait à les utiliser avec précaution.

MOTS-OUTILS

7.6.2 Mots forts vs. mots-outils:

Une autre habitude traditionnelle consiste à distinguer les *mots forts* ("content words") et les *mots-outils* ("functionnal words"). Les premiers auraient un contenu sémantique "plein": *chapeau, assommer, triste*, etc.; les seconds indiqueraient des relations grammaticales: *de, avec, le*, etc. Dans ce sens, certains auteurs parlent même de "mots pleins" et "mots vides".

Il n'est pas facile de faire coïncider cette opposition avec les catégories grammaticales traditionnelles ou "parties du discours". D'ailleurs les divers auteurs diffèrent quant aux éléments qu'ils considèrent comme étant des mots-outils. Une division approximative serait celle-ci:

MOTS FORTS	MOTS-OUTILS
les substantifs	les déterminants nominaux (article, possessifs, démonstratifs, numéraux, etc.) les pronoms (personnels, interrogatifs, possessifs, relatifs, etc.)
les verbes (en général)	les verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, "modaux", etc.
les adjectifs qualificatifs	les quantitatifs nominaux et adjectivaux (très, beaucoup, si, plus, etc.)
la plupart des "adverbes"	les négatifs, les quantitatifs verbaux, les substituts de phrase (oui, non, si), les prépositions, les conjonctions

En enseignant la structure grammaticale de la langue cible, une attention particulière devra donc être portée aux mots-outils. D'une part parce que leur fréquence est telle que, constituant moins de 1 pour cent du lexique total d'une langue, ils représentent la moitié des éléments de n'importe quel texte. "En anglais, un peu moins de 200 mots-outils apparaissent plus souvent et ont plus d'occurrences que tous les verbes, les adverbes et les adjectifs groupés, et presque autant que les noms." (W.F. Mackey 1972: 231) Peu nombreux en langue, les mots-outils sont les plus fréquents en discours.

Les mots-outils de la langue cible méritent d'autre part une attention particulière car ils constituent la charpente des structures phraséologiques de la langue. C'est pourquoi certains les appellent "mots structuraux".

MOTS COMPOSÉS

7.6.3 La composition des mots

A côté des *mots simples* -- qui jouissent d'autonomie dans la langue -- comme "cheval", "fleur", etc, les diverses langues ont des moyens pour former des *mots composés*: "cheval-vapeur", "chou-fleur", etc. Le français présente ainsi

- des composés entièrement soudés:
  portefeuille
  portemanteau

- ou reliés par un trait d'union:
  porte-monnaie
  porte-parole

- ou encore contenant une préposition:
  pot-au-feu
  pot-de-vin

Il n'est pas facile de décider où s'arrête le mécanisme de composition des mots. Dans une conception plus large, des expressions figées comme "chemin de fer" ou "pomme de terre" (7.2) seraient des mots composés, ou des *lexies* (dans la terminologie de B. Pottier). L'essentiel pour l'enseignant c'est que ces éléments lexicaux composés sont à enseigner comme une seule unité sémantique et fonctionnelle. D'ailleurs, leur équivalent dans la langue seconde peut être un mot simple, comme l'anglais "potato" pour "pomme de terre".

D'une langue à l'autre, les mécanismes de la composition ne sont pas nécessairement les mêmes. En anglais, l'ordre des éléments dans un mot composé (ou lexie) est crucial:

"a house dog" est un chien
"a dog house" est une maison.

Dans le même sens, certains linguistes signalent que, en termes généraux, l'anglais a une grande richesse de composés et une grande facilité pour les former, alors que le français doit recourir souvent à une expression nominale ou adjectivale. (Vinay et Darbelnet 1971: 102-115)

ANGLAIS	FRANÇAIS
the fingerprints	les empreintes digitales
the door-knob	la poignée de la porte
the house-duty	l'impôt sur les propriétés bâties

MORPHÈME

7.7 LE MORPHÈME

Le mot est une unité construite d'unités significatives plus petites. En effet, un mot comme "indéformable" est décomposable en quatre unités douées de sens: "in-dé-forme-able". Ces unités minimales s'appellent *morphèmes*. Un morphème est donc la plus petite unité linguistique qui associe une forme de l'expression et une forme du contenu, un signifiant et un signifié. Ces deux éléments du morphème sont indispensables. Une suite de phonèmes qui n'aurait pas un sens propre ne constitue pas un morphème, même si elle apparaît souvent dans le discours. Ainsi, par exemple, les mots français "frère", "père" et "mère" indiquent tous des degrés de parenté. Quelqu'un pourrait penser que puisque la suite "-ère" apparaît dans ces trois mots, il s'agit d'un morphème. Or, ce n'est pas le cas, car une pareille division donnerait des fragments "p-", "fr-" et "m-" dépourvus

de sens. Le morphème est donc l'unité significative minimale de la langue. On ne peut le diviser davantage sans obtenir des fragments qui n'ont pas de sens.

Il est intéressant de remarquer que les enfants dans leur acquisition de la langue font souvent des analyses morphologiques erronées. Exemple, la conversation suivante:

Enfant: Qu'est-ce que tu fais, maman?
Mère: Je me maquille.
Enfant: Comment? Tu te taquilles?

(analyse erronée: je me ma-quille / tu te ta-quilles). Ces découpages morphologiques "erronés" sont aussi une source fréquente d'humour. (Pour le Québec, voir l'humour de Sol.)

7.8 L'ÉTUDE DES MORPHÈMES

Les morphèmes sont des séquences récurrentes de phonèmes (c.à.d. des séquences qui reviennent fréquemment); mais toute séquence récurrente n'est pas nécessairement un morphème. (Gleason 1969: 45) Ainsi, par exemple, si on examine la phrase française

"Si six scies scient six cyprès
six cent six scies scient six cent six cyprès"

on y trouve treize fois la séquence phonologique /si/, en laissant de côté évidemment les différences graphiques. Est-ce que c'est toutes les fois un morphème? Quand c'en est un, est-ce que c'est toujours le même morphème?

A première vue, il faut éliminer la séquence /si/ qui fait partie du mot "cyprès" qui désigne un certain type d'arbre. Il ne s'agit pas ici de /si/ + /prɛ/, mais d'une unité indécomposable.

Ensuite nous trouvons quatre morphèmes différents:

/si/ - écrit "si" /sens: "condition"
/si/ - écrit "scie" /sens: "un certain objet"
/si/ - écrit "six" /sens: "un certain chiffre"
/si/ - écrit "scie" /sens: "une certaine action"

Ces quatre morphèmes sont homophones, mais pas nécessairement homographes: ils se prononcent de la même façon, mais peuvent se différencier dans le code écrit.

Ces quatre morphèmes sont constitués d'une seule syllabe, mais ceci est un accident: les morphèmes en général peuvent avoir une ou plusieurs syllabes, ("cyprès" en a deux). Mais, et ceci est bien plus important, il ne faut pas confondre les divers niveaux d'unités: le morphème n'est ni une syllabe ni un phonème, même s'il existe dans les diverses langues des morphèmes formés d'une seule syllabe ou d'un seul phonème, comme en

français, dans "Il a un chat" ou "Il va à Pau". Les phonèmes et les syllabes sont des unités du niveau phonologique, donc dépourvues de signification par elles-mêmes.

Le troisième morphème /si/ ("chiffre") présente des formes phonologiques diverses selon le contexte:

/si/ dans "six cyprès"
/siz/ dans "six enfants" et
/sis/ dans "J'en ai six"

Il s'agit de variantes du même morphème, et on les appelle *allomorphes*.

Le principe est le suivant: malgré leur forme phonologique différente, des éléments peuvent être considérés comme des variantes (allomorphes) d'un seul morphème s'ils présentent un contenu sémantique commun ("le même sens"), et qu'ils sont en distribution complémentaire.

Terminologie

morphème: unité significative minimale

morphe: une des formes réalisées du morphème

homophones: deux unités qui présentent la même prononciation mais ont un sens différent. Ex.: scie, si; sot, seau, saut, sceau

homographes: deux unités qui s'écrivent de la même façon mais ont un sens différent. Ex.: Il scie avec la scie; les fils / les fils

allomorphe: variante d'un morphème

allophone: variante d'un phonème

allo...: variante d'un ...

distribution: la somme de tous les contextes dans lesquels un élément X peut se trouver

distribution complémentaire: situation de deux unités qui n'ont aucun contexte commun. X se trouve dans des contextes dans lesquels Y ne peut pas apparaître et vice-versa.

7.9 **Un exemple d'application pédagogique**: le pluriel des noms anglais

Une grammaire traditionnelle dira que le pluriel des noms anglais se forme en ajoutant un "s" au singulier. Une telle grammaire décrit en fait le code graphique. Dans le code oral, le pluriel des noms anglais présente trois formes différentes:

/s/ - dans "cats", "lamps", etc.
(après une consonne sourde, sauf /s/, /š/, /č/)
/z/ - dans "toys", "pills", etc.
(après voyelle ou consonne sonore, sauf /s/, /ž/ et /ǰ/)
/ +z / - dans "roses", "churches", "boxes", etc.
(après /s/, /š/, /č/, /z/, /ž/ et /ǰ/)

Nous trouvons ensuite des allomorphes du pluriel de forme totalement éloignée, pour quelques mots particuliers:

"ox - oxen"
"child - children"

ou avec une variation vocalique:

"foot - feet"
"tooth - teeth"

à la limite, avec une forme zéro:

a sheep - a lot of sheep
some fish - four fish

Cette information est importante pour l'enseignement de l'anglais. Les formes du premier groupe (/s/, /z/, / +z /) sont des formes *productives* car elles peuvent s'appliquer à un nombre pratiquement infini de substantifs anglais. Tout nouveau mot anglais sera pluralisé avec l'un ou l'autre de ces allomorphes. Ces formes sont de nature systématique et peuvent être enseignées comme des règles grammaticales.

En revanche, les formes du second groupe sont reliées à certains mots individuels. Elles sont non-productives, leur emploi n'étant pas extensible à d'autres mots nouveaux. Dans ce sens, tous les cas du type man/men, woman/women, child/children, etc. pourraient être mieux présentés comme des problèmes de lexique.

7.10 TYPES DE MORPHÈMES

7.10.1 Morphèmes libres / morphèmes liés

Une autre distinction morphologique importante concerne les types de morphèmes. Une première approche consiste à distinguer les *morphèmes libres* et les *morphèmes liés*. Les premiers sont ceux qui peuvent fonctionner comme des mots indépendants; les seconds seraient ceux qui ne peuvent fonctionner seuls comme des mots isolables. Ainsi, en français, dans le mot "maisonnette" nous trouvons un morphème libre /mezɔ̃/ et un morphème lié exprimant l'idée de "diminutif" /ɛt/. Le premier se retrouve seul dans "La maison est belle"; le second ne peut jamais s'employer seul (sauf dans le métalangage de la linguistique: 'ette' est un diminutif en français").

7.10.2 Morphèmes lexicaux / morphèmes grammaticaux

Une autre distinction, similaire mais non identique, et beaucoup plus importante pour le professeur de langues, est celle qui est généralement faite entre *morphèmes lexicaux* et *morphèmes grammaticaux*. En effet on a toujours senti le besoin de distinguer deux types d'unités morphologiques:

- des morphèmes qui, comme "cheval", "bleu", "finir" sont considérés comme ayant un sens bien précis et comme renvoyant à une certaine réalité extérieure,
- et des morphèmes qui, comme le "ons" de "chantons" ou "de" dans "Il est difficile de sortir", sont considérés comme n'ayant pas de sens ou ayant un type de sens différent.

Si la distinction est similaire, la terminologie cependant est différente d'un auteur à l'autre. A. Martinet parle de "monèmes" qu'il divise en "lexèmes" et "morphèmes". D'autres utilisent les expressions "morphèmes lexicaux" et "morphèmes grammaticaux" (Langacker) ou plus simplement "lexèmes" et "grammèmes" (B. Pottier).

MORPHÈMES

GRAMMATICAUX "grammèmes"	LEXICAUX "lexèmes"
- peu nombreux	- très nombreux
- ensemble fermé	- ensemble ouvert
- plus systématique	- moins systématique
- très haute fréquence	- basse fréquence
- sens: "relation"	- sens: "désignation"
- souvent morphème lié (sauf prépositions, conjonctions, quantitatifs, etc.)	- souvent morphème libre

Cette distinction est à la base d'une des grandes divisions de l'étude des unités significatives: la morphologie est surtout l'étude des morphèmes grammaticaux ou grammèmes, la lexicologie étant l'étude des morphèmes lexicaux ou lexèmes.

DÉRIVATION

7.11 LA DÉRIVATION DES MOTS

Une attention particulière doit être portée, quand on enseigne une langue, à l'étude et à la présentation des morphèmes de *dérivation*. Il s'agit

en fait de morphèmes de transformation, qui permettent le passage des lexèmes d'une catégorie à une autre. Dans cette rubrique, il faut étudier les procédés linguistiques de

- **nominalisation** (passer d'un verbe à un substantif)

abattre des boeufs -->l'abattage des boeufs
quelqu'un vend des voitures -->la vente des voitures
les voitures partent --> le départ des voitures
Jean traduit Baudelaire *-->la traduction de Jean*
-->la traduction de Baudelaire

(passer d'un adjectif à un substantif)

le ciel est clair --> la clarté du ciel
les denrées sont rares --> la rareté des denrées

- **adjectivation:** (passer d'un verbe à un adjectif)

réaliser un projet --> un projet réalisable
laver une chemise --> une chemise lavable
payer une place --> une place payante (objet)
un geste qui paie --> un geste payant (sujet)

La grammaire de L_2 devrait décrire aussi les possibilités de combinaison des divers morphèmes et lexèmes. Par exemple, les cas suivants:

a) addition possible de morphèmes de dérivation à un seul lexème:

nation - national, nationaliser, nationalisable, nationalisabilité (?)

b) combinaison d'un morphème avec les lexèmes qui l'acceptent. Ainsi, en français, certains verbes seulement peuvent prendre le préfixe "privatif" **dé -**:

Français: dé + verbe

Oui: défaire, déjouer, dérégler, décontracter, etc.

Non: *dérester, *délever, *déprévoir, etc.

De même en anglais certains adjectifs, mais pas tous, acceptent le préfixe "négatif" un-

Anglais: un + adjectif

Oui: untrue, unimportant, unhappy, unintelligent, unattractive, etc.

Non: *unfalse, *unsad, *unurgent, *unbeautiful, etc.

c) ordre de combinaison des morphèmes. Par exemple, en anglais:

SUBSTANTIF --> adj. --> adv.--> subst.

CHILD - ish / less - ly - ness

Ce qui permet: childish, childless, childishly, childishness, childlessly (?), childlessness, etc.

Une étude contrastive des deux langues en présence devrait montrer les possibilités que chaque langue offre pour ces dérivations. Par exemple, l'anglais construit très facilement un nom à partir d'un verbe:

to wear a hat--> the wearing of a hat (ou *wearing a hat)*
to kill the lions -->the killing of the lions (ou *killing lions)*

Le français par contre trouve des limites pour la construction des substantifs verbaux en -age ("marchander --marchandage") et doit souvent avoir recours à des éléments lexicaux particuliers

porter un chapeau --> le port d'un chapeau
briser des verres --> le bris des verres

ou à des périphrases

--> le fait de porter un chapeau
--> le fait de briser des verres

Ainsi, du point de vue de la dérivation, l'anglais est une langue beaucoup plus régulière que le français. "Le français est une langue où chaque mot doit être appris à part: "méchanceté" ne saurait être retrouvé à partir de

"méchant", non plus qu'"amertume" à partir d'"amer", comme on forme sans difficulté en anglais "badness", "naughtiness" et "bitterness" à partir de "bad", "naughty" et "bitter". (A. Martinet 1969: 9-24)

PARADIGMES

7.12 ENSEIGNER LES PARADIGMES GRAMMATICAUX

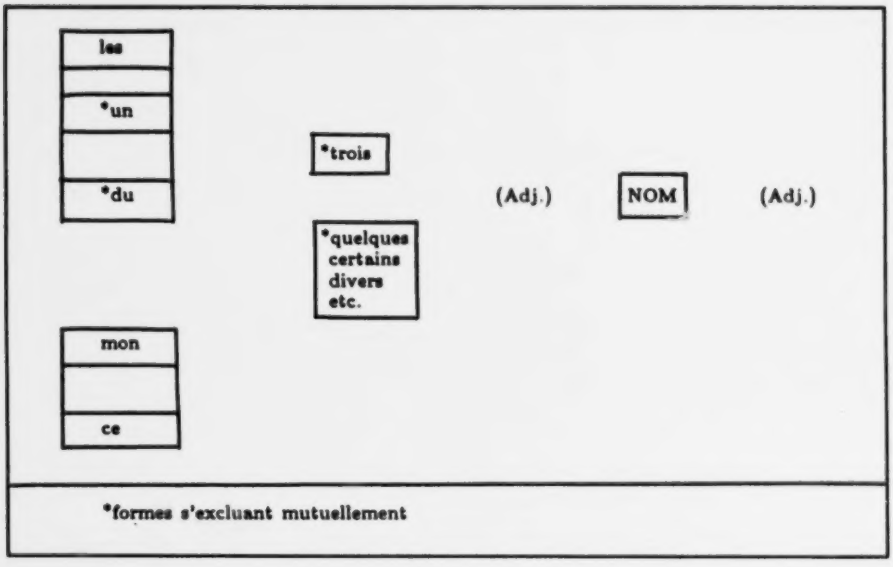
Traditionnellement, l'enseignant a utilisé la notion de paradigme surtout pour l'enseignement des formes fléchies (flexionnelles) du verbe. Ainsi, le paradigme verbal du français est constitué par l'ensemble des *désinences* personnelles qui s'ajoutent à la *racine* verbale pour former l'ensemble des formes verbales: "aim - e, ons, ais, era, erions, ât", etc.

En fait, dans un bon enseignement on devrait considérer aussi toutes les variations de la racine, ou *base* verbale. Dans ce sens, J. Dubois a distingué en français sept ensembles de verbes selon le nombre de formes que prend la racine verbale. (J. Dubois 1967)

Certaines langues, comme l'espagnol, ont un ensemble très vaste de formes fléchies; d'autres comme l'anglais en ont un nombre plus réduit. Ceci ne doit pas conduire à l'idée que "le système du verbe anglais est très facile". En fait, c'est un système assez complexe (Wilkins, 1980: 73-85), qui comprend l'utilisation de toute une série de "modals", comme *will, would, shall*, etc; et qui présente la caractéristique assez particulière de l'utilisation de l'auxiliaire *do* pour construire l'interrogation et la négation, avec un transfert des marques temporelles et personnelles de la forme verbale à cet "auxiliaire".

He jumped over the fence.
Did he jump over the fence?

Une grammaire pédagogique de la langue à enseigner devra aussi considérer l'ensemble des éléments grammaticaux qui contribuent à former le *syntagme nominal*, que ce soit des formes flexionnelles, comme dans les langues à déclinaison (rosa, rosam, etc) ou des "mots-outils" (voir 6.2) dans des langues comme le français ou l'espagnol. Cette grammaire devrait montrer quelles formes peuvent se combiner avec d'autres, quelles formes s'excluent avec d'autres, quelle est leur place, etc. Ainsi pour le français ou pourrait avoir, sommairement:



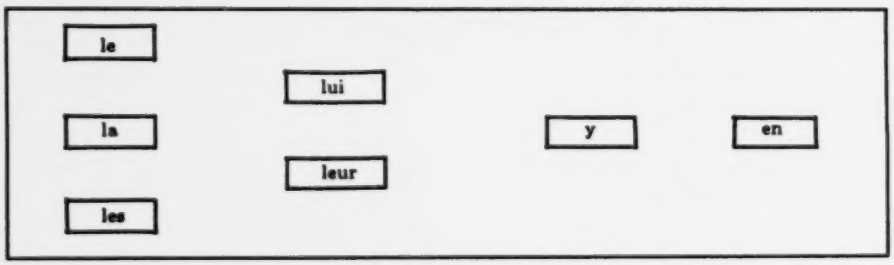
Ce qui permet des combinaisons comme:

Les trois petits chats blancs...
Tous mes quelques sous...
Diverses jeunes femmes françaises actuelles...
Quelque sombre vieillard concupiscent...

et interdit des combinaisons comme:

**Ce mon cadeau...* (possible en espagnol)
**J'ai du quelque argent*
**La ma femme...* (possible en italien)

Pour l'ensemble des formes pronominales du français, et leurs places respectives ou pourrait avoir le tableau suivant:



Ce qui permet des combinaisons comme:

Je le lui donne.
Je l'y ai envoyé.
Je vais l'en dissuader.
Il y en avait beaucoup, etc.

LECTURES RECOMMANDÉES:

Langacker, R. *Language and Its Structure.* New York: Harcourt, 1973. Chapitre 4: The organization of grammar, pp. 73-98.

Dubois, Jean. *Grammaire structurale du français:*
I: *Nom et pronom*, Paris, Larousse, 1965.
II: *Le verbe*, Paris, Larousse, 1967.

Travaux pratiques

1. DANS REGRETTABLE

(Guy Béart)

Dans regrettable il y a regret,
il y a table, il y a blé,
est-ce le nom de ceux qui n'ont
rien à se mettre dans le râble?

Dans regrettable il y a du grès,
au lieu de sable desséché,
est-ce le son tout gorgé d'eau
baignant la soif qui nous accable?

Dans regrettable il y a été,
il y a étable, il n'y a pas lait,
quel est le sot qui a versé
tout le lait, perte irrémédiable?

Dans regrettable il y a râler
dressons la table pour bramer,
à pleine voix, à pleins abois
car nous avons tiré le diable.

a) Situez ce texte par rapport aux fonctions du langage de Jabokson (chap. 1): quelles fonctions sont ici mises en oeuvre?

b) Signalez tous les mots que l'auteur trouve dans "regrettable": à quel niveau fait-il le découpage: au niveau des phonèmes, au niveau des graphèmes? au niveau morphologique?

c) Pouvez-vous trouver "la règle du jeu" que G. Béart a appliquée? En appliquant cette règle (ou ces règles), pouvez-vous trouver d'autres mots dans "regrettable".

d) Y a-t-il un lien sémantique entre les mots que G. Béart trouve pour chaque strophe?

e) Voyez-vous une quelconque application pédagogique à une chanson de ce type? Pour enseigner quoi? Pour quel type de public?

2. LE DICTIONNAIRE

■ Voici la rubrique "nation" du Dictionnaire du Français Contemporain. Etudiez toutes les constructions morphologiques qui y ont été répertoriées. (nation --> national, nationalité...)

Faites une projection de toutes les constructions possibles qui n'ont pas été répertoriées dans le DFC.

nation [nasjɔ̃] n. f. Grande communauté humaine, installée en général sur un même territoire ou dans des territoires dépendants et qui se caractérise par des traditions historiques et culturelles communes, par des intérêts économiques convergents et par une unité linguistique ou religieuse : *La nation française. C'est une nation de marchands, de soldats, de colonisateurs.* ◆ **national**, e, aux adj. 1° Se dit de ce qui appartient à la nation ou qui en est issu : *« La Marseillaise » est l'hymne national de la France. La production nationale.* 2° Se dit de ce qui intéresse l'ensemble du pays et non une seule région : *L'équipe nationale de football. Les routes nationales* (distinctes des routes départementales). *Faire des obsèques nationales à un grand savant;* et par opposition à *international : Mener une politique nationale.* ◆ **nationaux** n. m. pl. Personnes, membres d'une nation déterminée, qui ont une nationalité précise. ◆ **nationaliser** v. tr. Transférer à la communauté, à l'Etat les moyens de production qui sont entre les mains de propriétaires privés : *Nationaliser les chemins de fer.* ◆ **nationalisation** n. f. : *La nationalisation des houillères.* ◆ **dénationaliser** v. tr. *Dénationaliser une industrie,* la rendre à l'entreprise privée alors qu'elle était nationalisée. ◆ **dénationalisation** n. f. ◆ **nationalisme** n. m. Doctrine politique qui préconise la prise de conscience ou la défense des intérêts nationaux et se fonde sur l'exaltation de l'idée de patrie ou de nation : *Le nationalisme africain.* ◆ **nationaliste** adj. et n. : *Le mouvement nationaliste en Asie.*

◆ **nationalité** n. f. Etat de celui qui a le statut juridique de membre d'une nation déterminée : *Acquérir, avoir, prendre, perdre la nationalité française. Etre déchu de la nationalité française.* ◆ **international**, e, aux adj. Qui se rapporte aux relations entre nations, entre Etats : *La politique, la situation internationale.*

◆ **Internationale** n. f. 1° (avec une majusc.) Association générale (internationale) d'ouvriers appartenant à diverses nations, pour la défense des intérêts de la classe ouvrière dans son ensemble. — 2° Hymne révolutionnaire des travailleurs de l'Internationale (sens 1). ◆ **internationaliser** v. tr. Donner un caractère international, porter sur le plan international : *Internationaliser un port. Internationaliser une guerre locale.* ◆ **internationalisation** n. f. : *Eviter l'internationalisation d'un conflit.* ◆ **internationalisme** n. m. Doctrine politique qui a pour base le développement de la solidarité entre les peuples, entre les membres d'une classe sociale, par-delà les frontières, entre tous les Etats : *L'internationalisme prolétarien, ouvrier.* ◆ **supranational**, e, aux adj. Qui dépend d'un pouvoir situé au-dessus des gouvernements de chaque nation : *Les organismes supranationaux.* ◆ **national-socialiste** adj. et n. V. NAZI.

3. LES MANUELS

WELCOME TO ENGLISH (Livre du maître)
Cook, Findlay & Wambach, Belgique, 1971.

LESSON 1 In the street

TONY	:	Hello, David.
DAVID	:	Hello Tony. Where's Catherine?
TONY	:	She's in the house. Catherine, where are you? David's here.
CATHERINE	:	Here I am. Hello, David. Come in and see Henry.
DAVID	:	Who's Henry? A friend?
CATHERINE	:	No! He's my new dog, silly! Come on in!
DAVID	:	Your dog? Oh! Yes, please.

LESSON 2 In the house

TONY	:	Henry! Oh! There you are!
DAVID	:	He's lovely! Where's Catherine now?
TONY	:	She's in the kitchen.
CATHERINE	:	Here I am. Have a sandwich, boys.
DAVID	:	Thanks.
TONY	:	Here, Henry.
CATHERINE	:	Tony, my sandwich.
TONY	:	Sorry Catherine, but he's hungry.
CATHERINE	:	Give him your sandwich then, greedy!
TONY	:	It's too late now.

LESSON 3 Catherine's annoyed

CATHERINE : It's a very nice sandwich, Catherine.

TONY : Is it? I'm glad.

DAVID : But what about you?

CATHERINE : There's no bread, now.

DAVID : Never mind. Here's an apple.

CATHERINE : No thanks!

TONY : Well, there's a cake, there.

CATHERINE : Where?

TONY : In the kitchen.

CATHERINE : No thanks.

TONY : Oh dear! She's annoyed now.
Come on Catherine. Let's show David our new records.

CATHERINE : Our records? They're my records.
And it's my record-player, too.
You selfish thing.

LESSON 4 The bedroom

TONY : Here's my bedroom.

CATHERINE : Now, where's my record-player?

TONY : It's here.

CATHERINE : And where are my records?

TONY : They're there, on my bed.
Quite safe, you see.

CATHERINE : Look, David.

DAVID : What a big bookcase!

TONY : Yes, it's for my books.

CATHERINE : And my books too.

TONY : Sorry, It's for our books.

LESSON 5 Breakfast

Mrs. SMITH : Tony, Catherine! Breakfast's ready
You're late for school.

CATHERINE : Here I am, Mummy!

Mrs. SMITH	:	Where's Tony?
CATHERINE	:	He's still in his room.
TONY	:	No. I'm not. I'm here, clever! We're early today, Mother.
Mrs. SMITH	:	You aren't. Just look at the time.
TONY	:	Ah! Here's my pencil.
CATHERINE	:	That's my pencil.
TONY	:	No, it isn't.
CATHERINE	:	Yes, it is.
Mrs. SMITH	:	Tony! Give Catherine her pencil. Here's another for you.
TONY	:	Ah! it's a new one. Look, Catherine, isn't it lovely?
CATHERINE	:	You're horrid

EXERCICES

a- **Les déterminants du nom:** Relevez tous les déterminants du nom qui apparaissent dans le texte. Essayez d'en étudier le système. Comparez avec le système des déterminants du nom en français. Y a-t-il des déterminants qu'il faudrait ajouter? Y a-t-il des constructions à ajouter? Quels exercices de réutilisation suggérez-vous?

b- **Le pluriel des substantifs:** Relevez tous les substantifs du corpus. Essayez de signaler ceux pour lesquels la distinction singulier / pluriel s'applique. Est-ce que ces pluriels apparaissent dans le corpus? Si non, quels exercices pouvez-vous construire pour les faire utiliser? Y a-t-il des cas de pluriel qu'il vous semblerait nécessaire d'inclure?

c- **Les verbes:** Relevez tous les verbes qui apparaissent dans le corpus, sous toutes les formes. Groupez les formes du même verbe en un seul paradigme. Quelles sont les constructions présentées (négative, interrogative...)? Pouvez-vous dégager des types différents de verbe (transitif, intransitif ...)? Peut-on tirer quelques conclusions en comparant avec le français?

d- **des mots-outils:** Essayez de grouper tous les mots de ce corpus en deux classes: les "mots forts" et les "mots-outils". Pour ces derniers, établissez des sous-classes (déterminants nominaux,

adjectivaux, pronoms, pro-énoncés, etc.) Certaines classes sont sans doute incomplètes, quels sont les éléments qui manquent? Comment et quand faudrait-il les introduire? Construisez des exercices de réutilisation de ces mots-outils dans des phrases nouvelles.

e- **Les mots composés:** Relevez tous les mots composés du corpus. Comment les mots composés sont-ils formés en anglais du point de vue de la forme et du point de vue du sens des éléments? Comparez avec le français. Essayez d'étendre le modèle de formation des mots composés aux autres mots contenus dans le corpus.

CHAPITRE 8

Les relations syntaxiques et l'enseignement de la grammaire

Certains [mots] ont du caractère notamment les verbes. Ce sont les plus fiers; avec les adjectifs on peut faire ce qu'on veut, mais pas avec les verbes pourtant, je peux me servir de tous à mon gré! (L. Carroll. De l'autre côté du miroir.)

8.1 GRAMMAIRE ET APPRENTISSAGE DES LANGUES

La grammaire a toujours occupé une place centrale dans l'enseignement aussi bien de la langue maternelle que des langues secondes ou étrangères. En langue maternelle, on a l'impression que tout ce que l'école fait dans la classe de langues c'est enseigner la grammaire. (Les britanniques appellent encore aujourd'hui l'école secondaire "grammar school"). Ce qui n'empêche pas bien des personnes de penser qu'ils ne maîtrisent pas la grammaire de leur langue maternelle.

Il en va de même en langue étrangère: pour bien des gens apprendre une L_2 c'est apprendre la grammaire de cette langue. Pour d'autres, en revanche, la grammaire ne joue aucun rôle dans cet apprentissage. C'est le cas de ceux qui ont appris une langue 2 dans une situation naturelle et qui pensent qu'on peut parler une langue 2 sans en connaître nullement la grammaire.

Ces opinions contradictoires montrent qu'il existe un malentendu quelque part. En fait, l'ambiguïté concerne plusieurs questions:

- Qu'est-ce qu'on entend par "grammaire"?
- Que veut-on dire par "apprendre la grammaire d'une langue"?
- Qu'est-ce que c'est que "connaître la grammaire d'une langue"?

8.2 LA NOTION DE GRAMMAIRE

GRAMMAIRE

8.2.1 Grammaire = norme

Dans l'usage de la langue commune, le terme de "grammaire" désigne bien souvent un ensemble de règles pour "bien parler". C'est une

conception normative de la grammaire (Voir 1.10: la notion de norme). Sous-jacente à cette conception, se trouve l'idée --socialement déterminée-- qu'il existe un "bon parler" et un "mauvais parler". Rappelons à ce sujet que Vaugelas définissait un "bon usage", celui du roi et de la meilleure partie de la cour[1], et un "mauvais usage", celui du peuple. (1.10.2) Les règles ou préceptes d'une grammaire normative prennent la forme d'une interdiction "Ne dites pas telle chose" et d'une prescription "Dites telle chose". Ces grammaires dénoncent les "usages fautifs" et recommandent "l'usage correct". Les grammaires dites "traditionnelles" (8.1) sont généralement normatives.

8.2.2 Grammaire = organisation des éléments

Du point de vue linguistique, la grammaire est l'organisation des éléments de la langue, depuis les phonèmes jusqu'aux phrases et même aux textes: phonèmes --> morphèmes --> mots --> lexies --> syntagmes --> phrases --> textes. Ainsi, pour beaucoup de linguistes, la grammaire comprend toute l'organisation de la langue. On parlera ainsi, par exemple, d'une "grammaire phonologique": l'ensemble de règles qui régissent les combinaisons des phonèmes d'une langue donnée. (Voir Chap. 5 et 6)

Pour le linguiste, toutes les langues ont une grammaire et il n'existe pas de langue "primitive" ayant une grammaire "rudimentaire" ou pas de grammaire du tout. Parler d'une "langue sans grammaire" est un non-sens linguistique. De la même façon, tout individu qui parle une langue en maîtrise la grammaire, c'est-à-dire son organisation, sinon il ne pourrait pas construire des phrases dans cette langue.

Terminologie

mot - unité construite d'un ou plusieurs morphèmes et dont la délimitation est donnée par la possibilité d'une pause dans le code oral ou par deux blancs dans le code écrit.

lexie - unité de comportement lexical. Elle peut être représentée par un simple mot: "cheval", "bureau", ou par une série de mots, plus ou moins intégrés dans une unité lexicale: "garde-manger", "pomme de terre".

syntagme - groupe d'éléments linguistiques (morphèmes, mots, lexies) formant une unité fonctionnelle de rang intermédiaire entre le mot et la phrase ou énoncé. Ainsi on distingue le syntagme nominal (groupe fonctionnel constitué autour d'un nom) ou SN, le syntagme verbal ou SV, le syntagme adjectival, SA, etc. Un syntagme peut être à son tour composé d'autres syntagmes. Ainsi, on appelle syntagme prépositionnel un syntagme nominal introduit par une préposition. "Dans la cour" (SP) est constitué de la préposition "dans" et le SN "la cour".

[1] Pas toute la cour, car il y avait des "provinciaux" dans l'entourage du roi!

8.2.3 Grammaire = description de l'organisation

On appelle aussi "grammaire" l'étude et la description de l'organisation des éléments d'une langue. La grammaire ainsi entendue est un livre, un manuel, une plaquette, qui décrit cette structure. De ce point de vue, il se peut qu'il existe une langue qui, n'ayant pas été étudiée et décrite, "n'a pas de grammaire". De ce point de vue aussi, on peut estimer que tel locuteur d'une langue X ne connaît pas la grammaire de cette langue, c'est-à-dire n'est pas capable de décrire son organisation, n'est pas capable de formuler les règles de cette langue utilisant le *métalangage* de cette description. A l'opposé, on peut trouver, dans cette perspective, plusieurs "grammaires" pour une même langue, selon l'école de linguistique à laquelle adhère le linguiste qui a fait la description. On peut trouver ainsi des grammaires structurales, fonctionnelles, générative-transformationnelles, stratificationnelles, relationnelles, etc. qui peuvent donner lieu à diverses applications pédagogiques en LM ou en L_2. (8.5)

8.2.4 L'extension de la notion de grammaire

Nous avons vu (8.2.2) qu'une conception large de "grammaire" inclut toute l'organisation de la langue, depuis les phonèmes jusqu'aux phrases (et éventuellement au-delà de la limite de la phrase, d'où le concept de "grammaire textuelle" ou "grammaire du texte" (chap. 10.2.4). Il n'en est pas toujours ainsi, cependant. Pour certains, dans leur usage courant, la grammaire se réduit à la seule syntaxe: la syntaxe constituerait la grammaire d'une langue.

> "... l'ensemble de règles permettant d'assembler les mots d'une langue en phrases constitue la grammaire de cette langue." F. Dubois-Charlier. Comment s'initier à la linguistique, Livret 3, p. 3.

Anciennement, l'attitude générale était de ramener la grammaire à la seule morphologie, c'est-à-dire à la structure interne du mot, ce qui conduisait à l'affirmation absurde que certaines langues, comme le chinois, n'auraient pas de grammaire, du fait que dans ces langues il y a très peu ou pas de variations dans les formes des mots. (Robins, 1973:193)

Bien des linguistes estiment que la frontière entre la morphologie et la syntaxe n'est pas claire, et que les phénomènes d'organisation à l'intérieur du mot ou dépassant la frontière du mot sont du même ordre. (Cf. le cas du "génitif" anglais: "a woman's hat" / "The King of England's wife")

Ceux qui refusent cette division parlent alors de "morpho-syntaxe": l'étude des morphèmes et de leurs combinaisons en mots, lexies, syntagmes, phrases. (7.3)

8.3 TYPES DE RELATIONS SYNTAXIQUES

Les relations entre les divers morphèmes pour la constitution des unités supérieures (mot, lexie, syntagme, phrase), peuvent se situer, en général sur trois plans:

a) *relations syntagmatiques* (2.10): ce sont les rapports qui unissent les éléments linguistiques sous l'angle de la successivité: c'est l'ordre linéaire du discours.

Exemple: **Les + trois + petits + chats + sont + disparus.**

Ce sont des relations d'ordre linéaire ou de *mise en séquence*: "l'ordre des mots", et de *co-occurrence*: tel mot permet ou nécessite l'occurrence d'un autre mot pour former un syntagme:

Exemple: **Les + (trois) + (petits) chats...**

Ainsi des mots comme "homme", "chat", en français, appellent normalement la présence simultanée d'un déterminant nominal, dans une position donnée:

DET + Nom

le chat		
un chat		
mon chat	et non	*chat mon
ce chat		ou
quelque chat		*chat ce
etc.		

Les rapports syntagmatiques sont des rapports en présence: les divers éléments co-existent dans la chaîne parlée.

b) *relations paradigmatiques* (2.10): ce sont des rapports de *substitution*, c'est-à-dire, qui permettent de remplacer un élément par un autre à un point donné d'une structure.

Exemple:	**Les trois petits**	**chats**	**sont disparus**
		chiens	
		matelots	
		enfants	
		morphèmes	
		***ces**	

Ces possibilités de substitution nous donnent des *classes paradigmatiques*, ou *paradigmes*. Ainsi, un élément comme "ces" appartient à la même classe que "mes", "les", "quelques", etc. et non à la classe formée par "joli", "petit", "vert", etc. (Pour un autre emploi de la notion de "paradigme", voir 7.12)

Les relations paradigmatiques sont des rapports en absence: un élément est choisi pour intégrer un syntagme ou un énoncé et ce choix élimine tous les autres éléments possibles. C'est la relation existant entre ce qui est dit et tout ce qui aurait pu être dit à la même place.

En fait, il existe deux types de substitution:

i- remplacer un élément par un autre de même nature:

Le | chien / chat | est sorti

ii- remplacer un groupe d'éléments par un seul élément ou par un groupe plus réduit.

Exemple: substitution d'un SN par un pronom

| Les trois jolis petits chats | sont partis
| .....Ils..... |

c) *relations de transformation*: ce sont les rapports existant entre les structures grammaticales reliées par des processus de transformation, par exemple entre la phrase active et sa correspondante transformation passive:

Deux collines dominent la vallée
--> La vallée est dominée par deux collines

ou entre un SV et ses nominalisations possibles (7.11)

X exploite l'homme.
--> l'exploitation de l'homme
--> l'exploitation humaine
--> son exploitation

8.4 RELATIONS SYNTAXIQUES ET EXERCICES STRUCTURAUX

Les trois types essentiels de relations syntaxiques signalées en 8.3 sont exploités pour des fins pédagogiques dans ce qu'on appelle les exercices structuraux dans le cadre des applications pédagogiques de la grammaire structurale (voir 8.5.2) (voir Nelson Brooks, p. 211-215 et W.F. Mackey, p. 362-371)

a) *relations syntagmatiques:* exercices de répétition, de complétation, d'addition, d'inclusion, etc.

b) *relations paradigmatiques:* exercices de remplacement, de contraction, de tabulation, tableaux d'appariage, etc.

c) *relations de transformation:* exercices de conversion (passez à la forme négative, donnez la forme interrogative, etc.) de transposition (passage du style indirect au style direct: *Dites-lui de vous donner le crayon --> Donne-moi le crayon*), de recomposition (question indirecte -- question directe: *Ask me how old I am --> How old are you*?) exercices de transformation proprement dite: remplacez par un adjectif: *les difficultés de la région --> les difficultés régionales*; transformer deux phrases en une seule: *Le chat est sur la table + Le chat a mangé le chocolat --> Le chat qui est sur la table a mangé le chocolat*, etc.

8.5 LES TYPES DE GRAMMAIRE APPLIQUÉS À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

L'enseignement des langues secondes, aussi bien que celui de la langue maternelle, est historiquement marqué par le modèle de description grammaticale dominant à une époque donnée. La place de la grammaire dans un cours de langue et les stratégies d'enseignement des relations grammaticales changent aussi selon les conceptions dominantes à chaque période. E. Roulet (1972) a étudié trois modèles de grammaire qui ont le plus marqué l'enseignement des langues: la grammaire traditionnelle, la grammaire structurale et la grammaire générative-transformationnelle.

GRAMMAIRE TRADITIONNELLE

8.5.1 La grammaire traditionnelle

Le terme "traditionnel" est sans doute ambigu. On ne saurait, dans ce cas précis, englober dans une même catégorie toutes les grammaires qui ont été produites depuis les Grecs anciens jusqu'à la première partie du XX^{e} siècle. Pour ce qui est de l'influence sur l'enseignement des langues, nous désignons comme "traditionnelle" la grammaire de type "logico-sémantique normative" qui a dominé la première moitié du XX^{e} siècle. (Grevisse: *Le bon usage*; Le Bidois: *Syntaxe du français moderne*; Mauger: *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, etc.)

- Cette grammaire est

- **normative**, dans la mesure où elle a recours au critère d'autorité pour consacrer le bon usage. Elle utilise comme modèle à imiter la langue écrite, des grands écrivains, généralement d'une époque passée.

- **destinée au locuteur natif**, qui connaît déjà sa langue (a déjà une compétence achevée en LM), mais qui hésite quant à certains usages notamment de la norme du code graphique. Elle lui enseigne un "métalangage grammatical": "verbes", "adjectifs", "sujet du verbe", etc.

- **limitée** surtout à la langue écrite, et en particulier aux problèmes d'orthographe (ex.: l'accord du participe passé), de morphologie irrégulière (différence entre "pis" et "pire") et de conjugaison irrégulière. Comme le signale Roulet, "les manuels traditionnels ne fournissent pas de règles permettant de construire systématiquement des phrases correctes". Une telle grammaire ne dit pas, par exemple, comment se construit le syntagme nominal en français, puisqu'elle s'adresse à un public qui le sait intuitivement.

Dans sa **démarche** descriptive, cette grammaire utilise:

- **des définitions et des règles** "logico-sémantiques", qui sont généralement d'une extrême ambiguïté. Elle utilise dans ces définitions des notions "réalistes" c'est-à-dire qui font référence à des relations existant dans le monde physique (W. Rivers, 1968: 57), comme "action", "faire l'action", "subir l'action" qui ne sont jamais précisées. (Si le sujet "fait l'action", quelle action dans "Il a oublié son livre", ou "J'ignore cette règle"?

- **des exemples** qui jouent finalement un rôle capital, parce que c'est eux qui permettent de comprendre la règle. Comme le dit Chomsky, un lecteur intelligent, et connaissant intuitivement sa langue maternelle, pouvait utiliser les exemples et les définitions approximatives de la grammaire traditionnelle pour essayer de dégager la structure de cette langue. Mais en elles-mêmes ces règles n'ont aucun pouvoir explicatif. Les adultes ne s'en servent plus, après avoir quitté l'école, pour comprendre le fonctionnement de leur langue. (Dabène et Martin-Saurat, 1979)

- finalement, il faut considérer la place des **exceptions**, exemples qui, contredisant les règles, montrent en fait leurs limites.

Dans son **application** à la didactique des langues secondes, cette grammaire comporte une certaine vision de l'apprentissage d'une L_2 qui veut qu'on connaît une langue quand on maîtrise explicitement les règles de la grammaire. Apprendre une langue, dans cette conception, c'est apprendre (par coeur) les règles de sa grammaire. La démarche proposée est une *démarche déductive* -- apprentissage explicite des règles et application à des exemples modèles. Les exercices consistent en l'application de ces mêmes règles, en imitant les exemples. (Voir exemple, à la page suivante).

Les **défauts** de cette conception de l'enseignement d'une langue --et de sa structure grammaticale-- sont évidents:

- l'apprenant sait réciter des règles, mais il n'est pas évident qu'il sera capable de produire des phrases adéquates à une situation et à un contexte donnés.

- l'apprenant connaît "théoriquement" la langue 2; il n'est pas sûr qu'il sera capable de mettre ces connaissances en pratique.

- l'apprenant maîtrise des points souvent très complexes de la grammaire de la langue cible (Par exemple, en français, il peut être capable de distinguer "*Quoi qu'il ait fait, il sera pardonné*" de "*Quoiqu'il ait fait des bêtises, il sera pardonné*"); mais il est parfois démuni devant des constructions très simples (comme, en français, la différence entre "Je prends le café, je prends un café, je prends du café").

- l'apprenant peut dire beaucoup de choses sur la structure de la langue, mais il ne possède pas la langue.

C'est en réaction contre ce type d'enseignement que les didacticiens d'inspiration structuro-behavioriste se sont tournés vers un autre modèle de grammaire plus rigoureux. Leur devise sera "Teach the language, not about the language". Désormais il faudra enseigner à utiliser des structures et non à mémoriser des règles: c'est l'époque de la grammaire structurale.

Exemple d'application de la grammaire traditionnelle
(L. Couture, *Le français vivant*, 1965)

ADJECTIFS QUALIFICATIFS (DESCRIPTIFS)

Les adjectifs s'accordent en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel) avec les noms qu'ils qualifient. Par exemple:

Il regarde le livre bleu.	Il regarde la carte bleue.
Il regarde les livres bleus.	Il regarde les cartes bleues.

En général l'adjectif se place après le nom:

Il regarde le crayon vert.	Il regarde la porte verte.
Il regarde les crayons verts.	Il regarde les portes vertes.

Mais il y a des adjectifs qui se placent devant le nom:

Beau	petit	grand	long	jeune	joli	bon
Il regarde le joli tableau.			Il regarde la jolie fleur.			
Il regarde les jolis tableaux.			Il regarde les jolies fleurs.			
Il regarde le jeune homme.			Il regarde la jeune fille.			
Il regarde les jeunes hommes.			Il regarde les jeunes filles.			

1. Modèles:	...le tableau...	Il regarde le tableau vert.	
	... la chaise...	Il regarde la chaise verte.	
...le livre...	...la table...		...le bureau...
...la carte...	...la porte...		...le stylo...

2. Modèles:	La femme...	La femme est grande.	
	L'homme...	L'homme est grand.	
Le garçon...	Le professeur...		La fille...
Mon ami...	Mon amie...		Son père...
Mon frère...	Ma soeur...		Ma tante...

Les adjectifs qui se terminent en "x" au singulier ne prennent pas de "s" au pluriel. Les adjectifs qui se terminent en -eux changent à -euse(s) au féminin.

L'homme est heureux.	La femme est heureuse.
Les hommes sont heureux.	Les femmes sont heureuses.

Voilà des adjectifs avec des formes irrégulières:

blanc	blancs	blanche	blanches
long	longs	longue	longues
beau (bel)	beaux	belle	bel

8.5.2 La grammaire structurale

GRAMMAIRE STRUCTURALE

Sous cette rubrique on peut grouper un nombre important de diverses grammaires ou de diverses tendances de description grammaticale: l'analyse en constituants immédiats, le distributionnalisme, le modèle syntagmatique ("phrase structure grammar")...

Celles qui ont eu la plus grande influence sur la didactique des langues secondes sont les descriptions de Bloomfield, de Hockett, de Gleason, de Trager-Smith, de C. Fries, de R. Lado, etc. Il s'agit donc essentiellement du structuralisme américain post-bloomfieldien.

- **Caractéristiques:**

  L'objectif de ce type de grammaire est de décrire la langue en usage dans une communauté. Le modèle est donc la langue parlée courante, et non une norme écrite "cultivée". Cette grammaire ne se veut donc pas normative, mais "descriptive": elle veut faire partie de la science de l'observation objective des données linguistiques visibles.

- Dans sa **démarche** descriptive, cette grammaire prétend donner une description de la structure des phrases, sans référence à leur signification (sans faire appel au sens), sur la base des seuls critères formels (segmentation, permutation, substitution -- 2.9).

La démarche fondamentale de cette grammaire est *l'analyse en constituants*. Il s'agit --par delà la simple disposition linéaire des énoncés-- d'en déterminer les groupes de mots qui constituent une unité fonctionnelle (qui fonctionnent syntaxiquement comme une unité).

En effet, la simple contiguïté des éléments n'indique pas nécessairement une relation syntaxique immédiate. On peut trouver un syntagme comme "ma femme" suivi directement du verbe "sont"

...ma femme sont...

sans qu'il y ait une relation directe entre ces éléments.

Ainsi, dans la phrase

Les cheveux de ma femme sont noirs.

nous constatons que "les cheveux de ma femme" constitue une unité fonctionnelle (un SN), qui est reliée à la suite de morphèmes "sont noirs"

(un SV) pour former un énoncé. On dit, en grammaire structurale, que la suite "les cheveux de ma femme" est *un constituant*, alors que la suite "ma femme sont" n'en est pas un.

Terminologie

Un **constituant** est une suite de morphèmes qui présente une unité fonctionnelle. La cohésion syntagmatique d'un constituant est démontrée par la possibilité de s'intégrer dans un réseau de relations paradigmatiques

- de simple substitution:
  Les cheveux de ma femme | *sont noirs*
  Les pauvres travailleurs

- de substitution avec réduction pronominale
  Les cheveux de ma femme | *sont noirs*
  --------- *Ils* ---------

8.5.2.1 *L'analyse en constituants immédiats*

Pour étudier cet agencement hiérarchique des morphèmes et groupes de morphèmes, la linguistique structurale a mis au point l'analyse dite en "constituants immédiats". La phrase est divisée, par des opérations généralement binaires, en constituants immédiats --les unités de niveau immédiatement inférieur-- et ainsi de suite jusqu'à ce qu'on arrive aux constituants ultimes (où on ne peut plus diviser). La disposition graphique la plus habituelle est sous forme de boîte, dite "boîte de Hockett". (p. 141)

En voici un exemple:

5-	Le	chat	boit	son	lait
4-	Le	chat	boit	son	lait
3-	Le	chat	boit	son	lait
2-	Le	chat	boit	son	lait
1-	Le	chat	boit	son	lait

Remarquez que cette boîte est construite de bas en haut. Mais rien n'empêche de disposer les divers paliers de haut en bas:

5-	He	likes	the	old	man
4-	He	likes	the	old	man
3-	He	likes	the	old	man
2-	He	likes	the	old	man
1-	He	likes	the	old	man

Rien n'empêche non plus de mettre une étiquette grammaticale à chaque constituant selon la catégorie à laquelle il appartient: le premier niveau, c'est la phrase (P); le second niveau nous donne un syntagme nominal (SN) et un syntagme verbal (SV); le troisième niveau nous donne un article (ART) et un nom (N), le quatrième niveau nous donne un verbe (V) et un autre syntagme nominal (SN), et ainsi de suite.

Ainsi, pour une phrase comme *Le chat boit son lait*, nous pourrions avoir une boîte "étiquetée" (en anglais: 'labeled'), qui se lirait de haut en bas.

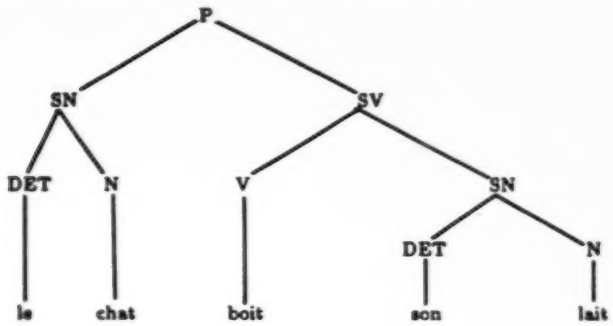
P				
SN		SV		
DET	N	SV		
DET	N	V	SN	
DET	N	V	DET	N
Le	chat	boit	son	lait

(DET = déterminant, qui englobe "article", "adjectif possessif" etc.)

Cette boîte contient encore trop d'informations répétées. On pourrait éliminer les répétitions et conserver une seule fois chaque étiquette catégorielle. On pourrait aussi adopter un graphe "en arbre".

8.5.2.2 *Le graphe en arbre*

Il est possible, sans abandonner l'analyse de type structural, d'adopter une autre disposition graphique: le graphe dit 'en arbre'(qui a été mis en vogue par les transformationnalistes). Cette représentation visuelle n'ajoute pas de nouvelle information sur la structure de la phrase par rapport au graphe en boîte; elle permet cependant de mieux visualiser la structuration de la phrase. Pour la même phrase, on aurait l'arbre suivant:



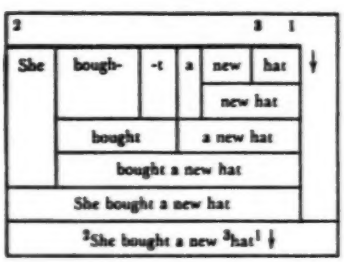
L'analyse en constituants: Illustration

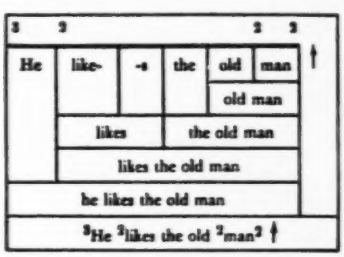
Le graphe en "boîte" (selon Hockett)

Voici des exemples de représentations des phrases sous forme de "boîte", dite "boîte de Hockett". (Hockett 1958: 147-165)
Observez que

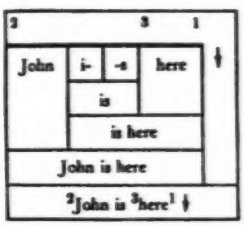
- la boîte se lit de bas en haut
- chaque ligne représente les constituants immédiats de l'unité précédente.
- un constituant supplémentaire accompagne la phrase: il indique l'intonation correspondant au type de phrase.

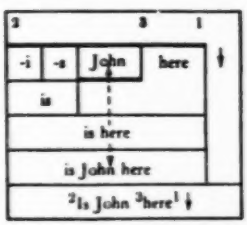
1. *She bought a new hat* vs. *She likes the old man!*





2. *John is here* vs *Is John here?*





8.5.2.3 *La grammaire structurale: applications pédagogiques*

Ce type de grammaire a eu une influence considérable sur l'enseignement des langues. Associée à une conception behavioriste de l'apprentissage --l'apprentissage des langues consiste en la création de "réflexes verbaux" en réponse à des stimuli--, cette conception de la grammaire va dominer l'enseignement des langues secondes pendant la seconde moitié du XX^{e} siècle. (Voir exemples, p. 143, 144)

Les principes de cette pédagogie 'structuro-behavioriste' des contenus grammaticaux d'une langue 2 sont principalement

- une **démarche inductive:** on présentera les structures, que l'on fera imiter et répéter à satiété, jusqu'à la création d'automatismes. Le principe sera d'aller des exemples à la règle (non nécessairement explicitée: un graphique, un tableau peuvent faire fonction de règle implicite).

- **apprentissage implicite** des règles. Les règles grammaticales ne seront plus explicitées; l'élève se contentera d'apprendre les structures. On évite l'utilisation du métalangage grammatical.

- l'utilisation des **exercices structuraux** (pattern practice), (8.4) qui mettaient à profit l'analyse en constituants. Il s'agira désormais essentiellement de "cases à remplir" selon les mécanismes de la substitution.

il y a	un	ami garçon monsieur	avec	lui elle nous vous toi eux
	une	amie dame jeune fille		
	des	amis garçons jeunes filles		

Un exemple d'exercice structural
(Rédéquat. Les exercices structuraux. Paris: Hachette, 1968).

Applications de la grammaire structurale: une leçon de grammaire

R. Lado & C.C. Fries,
Intensive course in English, U. of Michigan, 1943

Key example: WHAT ARE you STUDYING? Grammar.

Observe the word order in the questions.

Previous pattern:

STATEMENT

We	are	studying	grammar.

New pattern:

QUESTIONS				ANSWERS
ARE	you	STUDYING	grammar?	Yes, I am.
ARE	you	STUDYING	in class?	Yes, I am.
IS	John	LEARNING	English	Yes, he is.
IS	he	VISITING	a friends?	Yes, he is.
AM	I	SPEAKING	slowly?	Yes, you are.
WHAT	ARE	you	STUDYING?	Grammar.
WHERE	ARE	you	STUDYING?	In class.
WHAT	IS	John	LEARNING?	English.
WHO(M)	IS	he	VISITING?	A friend.
WHAT	IS	he	DOING now?	Studying.

COMMENTS

[1]Use ARE, IS, AM before the first Class I word (YOU, JOHN, HE, etc.) in these questions with the -ING form.
[2]Use WHAT, WHEN, WHERE, WHO(M) before ARE, IS, AM.

Applications de la grammaire structurale: le 'pattern practice'

Côté, Lévy, O'connor, *Écouter et Parler*, 1962

6 Je n'ai

pas de couteau	
pas de verre	
pas de beurre	butter
pas de fourchette	fork
pas de tasse	cup
pas de cuillère	spoon

7 Que désirez-vous

boire	
faire	
acheter	
prendre	
voir	
apprendre	to learn

?

8

Le menu	
La glace	
La pâtisserie	
Le poisson	
Le veau	
Le bifteck	steak

ne me plaît pas

9

Paul	
Jacqueline	
Élise	
---	---
Monsieur Taillard	
Madame Bénard	
Mademoiselle Saindon	

,

peux-tu	
---	---
pouvez-vous	

me prêter de l'argent?

10

Jean	
Henri	
François	
---	---
Monsieur Dupont	
Pierre et Élise	
Madame Lalonde	

, pourquoi

ne déjeunes-tu pas	
---	---
ne déjeunes-vous pas	

maintenant?

8.5.2.4 *Les limites de la grammaire structurale*

La grammaire de type structural a représenté, en théorie et dans la pratique de l'enseignement, un progrès dans l'utilisation des mécanismes formels d'analyse. Elle présente cependant de sérieuses limites qui concernent au moins deux aspects:

- le refus de considérer les aspects sémantiques du langage conduit à des impasses et à des fausses assimilations. Ainsi, il est impossible en espagnol de montrer que "la rodilla" (le genou) n'est pas le féminin de "el rodillo" (le rouleau), si ce n'est par l'utilisation de critères sémantiques. La simple manipulation de formes morphologiques peut passer à côté de différences sémantiques considérables.

Cette attitude formaliste --qui ne considère le langage que sous son aspect extériorisé, visible-- revient à refuser de considérer le langage comme le résultat d'une activité mentale. C'est ce qu'on appelle "le refus du mentalisme" qui est caractéristique de la linguistique structurale américaine.

- Cette même conception du langage mène à étudier seulement **les relations de surface** et non **les relations profondes** qui peuvent exister entre les éléments d'une phrase. Certaines relations grammaticales ne sont pas visibles dans la phrase manifestée. Deux séquences apparemment identiques peuvent correspondre à des structures différentes, comme dans le cas des phrases suivantes:

Je	vous	conseille	de partir
Je	vous	interdis	de partir
Je	vous	promets	de partir
Je	vous	supplie	de partir

"Je vous conseille de partir" correspond à "conseiller quelque chose à quelqu'un" (Je vous le conseille)

"je vous supplie de partir" correspond à "supplier quelqu'un de faire quelque chose" (Je vous en supplie)

Dans *"Je vous promets de partir"*, c'est moi qui pars, alors que dans les deux cas précédents *"partir"* est attribué à *"vous"*,... etc.

Saporta (1966) a fait remarquer un problème similaire pour la construction gérondive de l'anglais. En effet, la plupart des grammaires de l'anglais signalent que *'the boy called up the girl'* représente une structure, alors que *'the boy called up the stairs'* en représente une autre. On peut rendre cette différence explicite simplement en marquant les frontières des constituants: *'the boy called up / the girl'* vs. *'the boy called / up the stairs'*. On peut aussi mettre en évidence la différence de structure en

étudiant les possibilités de permutation: *'the boy called the girl up'* est possible; *'the boy called the stairs up'* ne l'est pas. Mais, en revanche, la relation différente existant entre

I like amusing stories
I like raising flowers et
I like entertaining guests

ne peut être expliquée en signalant les frontières des constituants. Pour comprendre la différence entre ces phrases, il faut considérer qu'il existe des *structures profondes* différentes pour chacune d'elles:

I like amusing stories	**("Stories amuse")**
I like raising flowers	**("I raise flowers")**
I like entertaining guests	**(i-"I entertain guests")**
	(ii-"Guests entertain me")

La dernière phrase est structurellement ambiguë (8.5.2.5). L'ambiguité ne peut être levée que par référence à des structures profondes (ou sous-jacentes) différentes.

8.5.3. La notion d'ambiguïté

8.5.3.1 *L'ambiguïté lexicale*

Les phrases d'une langue peuvent être ambiguës pour plusieurs raisons. L'ambiguïté --deux sens possibles pour une même phrase-- peut être due aux divers sens possibles d'un même lexème. On parlera alors d'*ambiguïté lexicale*:

Pierre a inspecté les batteries. (de cuisine?, de musique? des voitures? de l'armée?.....)

Dans cette même rubrique, on peut inclure l'ambiguïté résultant du sens des syntagmes. Ainsi, en français, le syntagme 'avec + SN' peut indiquer soit l'accompagnement, soit l'instrument. Une phrase comme

Hélène jouait au ballon avec son petit frère

peut avoir deux interprétations:

i- Hélène et son petit frère jouaient au ballon (accompagnement)

ii- Hélène jouait au ballon. ("petit frère" = ballon) (instrument)

(Même possibilité en anglais --Langacker 1973--: *"Rodney broke the barn windows with his little sister"*.)

Remarques

1. Observez que l'ambiguïté se trouve toujours du côté du récepteur. Pour le locuteur la phrase est univoque (à moins d'intention humoristique).

2. Remarquez que dans le langage oral l'ambiguïté est réduite par la situation et par les marques prosodiques.

8.5.3.2 *L'ambiguïté structurale*

L'ambiguïté peut venir du fait que la phrase est susceptible de recevoir une ou plusieurs interprétations, sans que cette possibilité soit le fait de la polysémie d'un lexème ou d'un syntagme. Ainsi des expressions comme

La peur des ennemis les paralysa.
L'exploitation de l'homme me fait horreur.
Faites étudier ces individus!

sont des expressions structurellement ambiguës. Dans certains cas, l'ambiguïté peut être levée en signalant la frontière des constituants (8.5.4). C'est le cas de phrases comme (Langacker 1973)

The policeman killed the woman with a gun.

qui peut être interprétée de deux façons:

i- The policeman killed (the woman) (with a gun)
ii- The policeman killed (the woman with a gun)

Si on utilise la substitution pronominale, on obtiendra deux phrases différentes:

i- The policeman killed her with a gun.
ii- The policeman killed her.

L'*ambiguïté structurale* ne peut dans d'autres cas s'expliquer que par le recours à une ou plusieurs structures profondes qui se cachent derrière la même structure de surface. C'est le cas de la construction gérondive en anglais (8.5.4):

Flying planes can be dangerous

et des phrases infinitives anglaises:

John is easy to please vs. John is eager to please.

En français, sont structurellement ambiguës: les constructions infinitives

Je regarde manger les poulets

les constructions nominalisées

J'admire les traductions de Baudelaire
Je suis contre l'exploitation de l'homme

les constructions adjectivales dérivées de la nominalisation

Je suis contre l'exploitation humaine

les constructions "possessives" dérivées de la nominalisation

J'aime ses traductions

et un nombre important d'autres constructions de surface.

8.5.3.3 *Conscience de l'ambiguïté*

Le sujet parlant est conscient de l'ambiguïté de certaines constructions. Autrement dit, il a dans sa compétence linguistique cette connaissance (non nécessairement explicite) que certaines constructions peuvent se prêter à double (ou triple) interprétation. Une preuve possible en est l'utilisation de l'ambiguïté à des fins humoristiques. En voici des exemples:

Rock-Forest: "le funeste accident qui devait côuter la vie à un poseur de tapis assoupi (le poseur, pas le tapis) paisiblement dans sa chambre de motel..."
CROC, février 1984

Dialogue à la Maison Blanche sous Richard Nixon:

JOHN DEAN - Take care. Sirica is a hanging judge. (un juge sévère)

R. NIXON - I like hanging judges.
Version non-expurgée des conversations à la Maison Blanche --Affaire Watergate.

8.5.4 **La grammaire générative-transformationnelle**

Un nouveau modèle de grammaire, qui se veut plus puissant, est sorti de la constatation de l'incapacité de la grammaire structurale à rendre compte de toutes les phrases de la langue: c'est la grammaire générative-transformationnelle (GGT), dont les fondements ont été avancés par Noam

Chomsky en 1957 dans son livre *Syntactic Structures* et consolidés ("modèle standard") en 1965, dans *Aspects of the Theory of Syntax*. Considérée par certains comme une révolution dans la linguistique, cette grammaire a connu un développement considérable.

- **Caractéristiques:** Cette grammaire est

  - **générative**, parce qu'elle prétend décrire non pas un corpus de phrases préexistantes --comme dans la grammaire structurale, ou en partie dans la grammaire traditionnelle-- mais donner les règles qui permettront d'engendrer (générer, au sens mathématique du terme) toutes les phrases grammaticalement possibles d'une langue.

  - **transformationnelle**, parce que, à un premier ensemble de règles qui déterminent la structure des phrases simples -- règles appelées de "ré-écriture ('rewriting rules')-- qui permettent de remplacer des symboles par ses éléments constituants, s'ajoute un second ensemble de règles --dites de transformation-- qui, modifiant les structures de base permettent d'engendrer toutes les phrases grammaticales de la langue en leur donnant une structure de surface.

Cette façon de concevoir la grammaire reprend une vieille formulation contenue dans la Grammaire de Port-Royal, écrite en France en 1660. En effet, ces grammairiens estimaient (Chomsky 1964) qu'une phrase comme

Dieu invisible créa le monde visible

contient trois "jugements" sous-jacents:

-Dieu est invisible
-Dieu créa le monde, et
-Le monde est visible.

Le modèle de grammaire conçu par Chomsky et ses disciples reprend cette cette conception "cartésienne" du langage et --avec un appareil assez complexe de formalisation des règles-- en fait un système de génération des phrases de la langue.

- **Démarche:** Une G.G.T. est un ensemble de règles, une espèce de "machine théorique" --ou un "programme"--qui permet la production de toutes les phrases possibles de la langue.

Ces règles sont de deux types: de réécriture (ou de "remplacement") et de transformation. Leur caractéristique commune c'est qu'elles sont explicites, formelles, ordonnées et récursives.

- **explicites:** Une règle explicite décrit exhaustivement la structure et les conditions d'application d'une opération grammaticale. Elle ne repose pas sur l'intelligence du lecteur ni sur la connaissance intuitive qu'il a du fonctionnement de sa langue, comme les règles de la grammaire traditionnelle.

- **formelles:** Une règle formelle décrit les relations entre les éléments du point de vue de leur forme, de leur structure, de leur position, etc. Elle ne contient pas d'explications "impressionnistes" ou pseudo-sémantiques, comme les règles de la grammaire traditionnelle ("le sujet fait l'action", "l'action passe sur l'objet", etc.).

- **ordonnées:** Ces règles doivent être appliquées les unes après les autres dans un ordre rigoureux. Ainsi, la GGT est une suite ordonnée de règles, dans laquelle chaque phrase fait partie d'un ensemble cohérent. Dans une grammaire traditionnelle, en revanche, les divers types de constructions sont traités séparément, souvent sans montrer leur rapport interne: ainsi, les pronoms relatifs sont traités au chapitre sur les pronoms, la proposition relative au chapitre sur la subordination, etc.

Exemple de règles ordonnées (un fragment de GGT concernant des règles de réécriture du français - Nique 1974: 53)

1. P --> SN + SV
2. SN --> No + GN
3. GN --> Art + N
4. SV --> Temps + GV
5. GV --> V + SN
6. No --> { sing / plur }
7. Temps--> 3e pers. sing. prés.

+ des règles lexicales

a. N --> contrôleur, billet, etc.
b. Art --> le, etc.
c. V --> demander, etc.

Ce qui permet de générer la séquence:

sing + le + contrôleur + 3e pers. s. pr. + demander + plur + le + billet

Cette séquence, une fois effectuées les transformations obligatoires (qui vont donner la marque morphologique de sing. et de plur., de Temps, etc. et qui vont les situer à la place nécessaire) va donner la phrase:

"Le contrôleur demande les billets".

Exemple de règles de transformation: La règle (simplifiée) de la transformation passive (Ibid, p. 84).

Soit la phrase: SN_1 (1) + Aux (2) + V (3) + SN_2 (4)

Alors, T_{pass}: 1-2-3-4 --> 4 - 2 -être + p.p. - 3 -par - 1

"Les billets sont demandés par le contrôleur"

- **récursives:** Certaines de ces règles sont récursives, c'est-à-dire elles peuvent s'appliquer plusieurs fois. Ainsi, par exemple, la règle qui permet d'ajouter en français à tout SN un syntagme prépositionnel "de + SN" est récursive car elle peut être appliquée indéfiniment.

Voilà la clé --> Voilà la clé de la porte
--> Voilà la clé de la porte de la maison.
--> Voilà la clé de la porte de la maison du patron.

--> .....du berger.
--> .....du pharmacien
--> .....du village, etc.

8.5.5.1 *La notion de grammaticalité*

Il n'y a pas de limite intrinsèque à la possibilité d'application des règles récursives (8.5.6). Leur emploi est bloqué seulement par les limitations de la mémoire humaine et par la capacité ou l'incapacité des locuteurs pour produire ou pour interpréter des énoncés trop complexes. Ce sont donc des limitations de la performance et non de la compétence. Ainsi, dans le cas mentionné à 8.5.5 --SN + de + SN-- il n'y a pas de limite "grammaticale" au nombre de fois qu'on peut appliquer la règle. La seule limite c'est notre capacité d'expression et de compréhension.

Un autre exemple cité généralement est celui de la transformation relative (Langacker 1974). Il semble que nous ne soyons pas capables de comprendre une phrase qui applique plus de deux fois cette règle. En effet, pour tout SN on peut avoir la construction SN + relative *(le chien --> le chien que j'ai vu; le soldat --> le soldat dont tu m'as parlé, etc.)*. Si dans les phrases suivantes nous appliquons cette transformation à "le chien", "la femme", "l'homme", arrive un moment où la phrase n'est plus compréhensible (tout en étant parfaitement grammaticale).

La femme acheta le chien + Le chien disparut

--> Le chien que la femme acheta disparut.

+ L'homme admirait la femme

--> Le chien que la femme que l'homme admirait acheta disparut.

+ Ma mère a chassé l'homme

--> Le chien que la femme que l'homme que ma mère a chassé admirait acheta disparut.

La notion de "grammaticalité" est centrale à la GGT, puisque celle-ci se donne pour but de construire un système de règles qui permette de générer toutes les *phrases grammaticales* d'une langue. Un tel système éliminera (ne produira pas), par définition, des phrases agramaticales. Ce critère de grammaticalité en GGT est formel: une phrase est grammaticale si elle est conforme aux règles de la grammaire. Pour ce qui est du sujet parlant, on estime que chaque individu est capable de produire des jugements de grammaticalité, puisqu'il a une compétence dans sa langue (il possède la grammaire de sa langue).

Une phrase est donc grammaticale si elle résulte de l'application des règles de la grammaire, c'est-à-dire si elle est bien construite. Cette notion de grammaticalité ne doit donc pas être confondue

- **avec l'interprétabilité sémantique:** des phrases comme

  Les désillusions alimentent la grandeur
  Les phoques effacent l'amitié

sont difficiles à interpréter. Elles sont pourtant grammaticales.

- **avec la réalité référentielle:** des phrases comme

  Ce cercle est carré
  La fourmi a identifié le syntagme
  Le serpent prononce toutes les répliques

sont parfaitement grammaticales. Il suffit d'un contexte approprié et ces phrases deviennent immédiatement acceptables. Par exemple, la dernière phrase citée ci-dessus fait allusion à une pièce de théâtre sur la tentation d'Adam et Eve ("The snake has all the lines").

- **avec l'acceptabilité**, qui a trait à la situation d'énonciation (Voir chap. 10). Une phrase peut être tout-à-fait grammaticale mais inadéquate à la situation. (Cf. la notion de "compétence de communication", 1.5). Si je dis:

  Salut, les copains!

ma phrase, parfaitement grammaticale, peut être inadéquate de plusieurs façons: si j'entre dans une salle du tribunal, si je suis un étudiant qui s'adresse aux membres de son jury de thèse, etc.

Remarque: Dans une GGT, des règles de "sélection lexicale" permettent d'éviter la génération de phrases sémantiquement agrammaticales. Ainsi le choix du verbe BOIRE amènera le choix de syntagmes compléments du type "une bière", "du café" etc, et exclura des compléments comme "la table", "un journal", etc. (Voir Chap. 9). Ce problème soulève des discussions parmi les théoriciens de la GGT. En effet, des phrases comme

Elle boit mes paroles

sont tout-à-fait normales dans un usage métaphorique du langage. Des phrases comme

Elle lit la soupe

sont plus difficiles à classer. La notion de "degrés de grammaticalité" peut permettre de distinguer les constructions déviantes ou douteuses, de celles qui sont clairement grammaticales ou agrammaticales.

8.5.5.2 *L'utilisation pédagogique de la GGT*

A ses débuts, la GGT attira fortement les didacticiens des langues. Le caractère formel des règles, la rigueur de l'analyse, la distinction entre structure profonde et structure de surface, constituaient un avantage considérable par rapport aux modèles utilisés jusqu'alors dans l'enseignement.

On a vu proliférer --en langue maternelle aussi bien qu'en langue seconde-- les applications de la GGT. Actuellement, le bilan est plus nuancé:

- les enseignants utilisaient surtout les techniques de représentation graphique mis en vogue par la GGT --les "arbres"--; ils ne retenaient pas les principes constitutifs de la GGT.

- souvent, ces "arbres" ne constituaient qu'une façon de décrire la structure de phrases existantes --parfois, des textes littéraires--; alors que la GGT n'est pas une grammaire descriptive.

- les exercices de transformation --utiles peut-être pour l'apprentissage-- s'appliquaient à des phrases réalisées, alors qu'en GGT les règles de transformation s'appliquent à des structures abstraites non encore terminales.

- certains proposaient même d'établir la progression de l'enseignement grammatical sur la base de l'ordre des règles de la GGT. En fait, il n'existe aucune relation entre ces deux phénomènes d'ordre différent.

Bref, les applications de la GGT ont été surtout des applications d'aspects superficiels de cette grammaire. C'est qu'une application véritable de la GGT s'avère difficile surtout à cause de son appareil formel de règles qui est si complexe qu'on ne saurait le reprendre tel quel dans la classe de langues. (Roulet 1971: 12). Finalement, on est limité à des applications réductrices ou superficielles.

8.6 LA NOTION DE "GRAMMAIRE PÉDAGOGIQUE"

A la lumière de l'échec des tentatives d'application de la GGT (8.5.8), on peut se demander s'il est possible ou souhaitable de calquer l'enseignement de la maîtrise des structures grammaticales d'une langue sur un modèle théorique de grammaire. On se rend compte que les objectifs d'une grammaire scientifique et ceux d'une grammaire pédagogique ne sont pas les mêmes. Comme le signalait Saporta (1966): "un problème crucial dans l'application de la linguistique à l'enseignement des langues étrangères est celui de la conversion d'une grammaire scientifique en une grammaire pédagogique". (ma traduction)

Une *grammaire pédagogique* (Allen 1974) a pour objectif d'aider l'apprenant à acquérir la connaissance du fonctionnement de la langue cible et de son utilisation. Elle n'a pas de prétention scientifique. Elle peut

utiliser tous les moyens linguistiques (explications, définitions, règles verbalisées...) et non linguistiques (diagrames, schémas, dessins...) nécessaires pour faire découvrir le système de L_2 à l'apprenant. Ni les schémas ni les règles n'ont de valeur autre que pédagogique. Une grammaire pédagogique n'est pas obligée, en outre, de suivre fidèlement une --et une seule--théorie linguistique. Elle est eclectique par définition.

Exemple de "grammaire pédagogique"

Application pédagogique de la G.G.T. (adaptée de Allen).

- Les règles de la GGT pour construire, en anglais, une question totale (réponse: oui/non), sont assez complexes.

1. Si la phrase contient un verbe modal, ou une forme de *have* ou *be* *les règles sont:

T-yes/no (optional)

NP Tense + Modal	X	--> Tense + Modal	NP X
NP Tense + have	X	--> Tense + have	NP X
NP Tense + be	X	--> Tense + be	NP X
NP Tense	Verb	--> Tense	NP Verb

Ensuite, une autre transformation est exigée pour la place des marques verbales ("affix"):

T-affix (obligatory)
Af + v --> v + AF

Ce qui permet de générer des phrases comme:

	NP	T	M	Verb	
	his sister	pres	can	sing	-->
T-yes/no:	pres	can	his sister	sing	-->
T-affix:	can	pres	his sister	sing	-->

Can his sister sing?

Si le verbe n'est pas un "modal", ou une forme de *have* ou *be*, la transformation de *Do* s'applique obligatoirement:

T-do (obligatory)
Tense --> do + Tense

	NP	T	M	Verb	
	his sister	pres		sing	-->
T-yes/no:	pres	his sister		sing	-->
	do	pres	his sister	sing	-->

Does his sister sing?

2. Pour les questions partielles (où?, quand?, comment?), de nouvelles transformations s'appliquent:

T-wh, place (optional)
X + Adv-p + Y --> where + X + Y

T-wh, time (optional)
X + Adv-t + Y --> when + X + Y

T-wh, manner (optional)
X + Adv-m + Y --> how + X + Y

T-wh, frequency (optional)
X + Adv-f + Y --> how often + X + Y

Ce qui permet de produire des questions comme:

	NP	T	M	Adv-p	
	his sister	pres	sing	at the party	-->
T-yes/no:	pres	his sister	sing	at the party	-->
T-wh:	where	pres	his sister	sing	-->
T-do:	where	do pres	his sister	sing	-->

Where does his sister sing?

■ Pour des pratiques pédagogiques, Allen recommande plutôt une présentation informelle de ce processus, qui donnerait les diagrammes suivants:

T-wh, time:

Mary dance [d] last night

[did] Mary dance [last night] ?

[when] did Mary dance?

T-wh, manner:

Mary dance [d] beautifully

[did] Mary dance [beautifully] ?

[how] did Mary dance?

T-wh, noun phrase:

Mary [will] marry John

[will] [Mary] marry John?

[who] will marry John?

T-wh, article:

the cat [is] scratching the baby

[is] [the cat] scratching the baby?

[which cat] is scratching the baby?

Mary [will] marry John

[will] Mary marry [John] ?

[who(m)] will Mary marry?

The cat [is] scratching the baby

[is] the cat scratching [the baby] ?

[which baby] is the scratching?

LECTURES RECOMMANDÉS:

ALLEN, J.P.B. "Pedagogic grammar" dans Allen et Corder, *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, London, Oxford University Press, 1973-74-75-77, vol. 3: 59-92.

BESSE, H. et R. PORQUIER. *Grammaires et didactique des langues*, Paris: Hatier-Crédif, 1984.

ROULET, Eddy "Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes". *Le Français dans le monde*, n° 85, déc. 1971.

SAPORTA, S. "Applied linguistics and generative grammar", dans Valdman 1966: *Trends in Language Teaching*.

Travaux pratiques

1. Ambiguïté, structure de surface et structure profonde

Voici une liste de phrases ambiguës, dans ce sens qu'elles peuvent avoir au moins deux interprétations sémantiques. Signalez les sens possibles, déterminez en quoi consiste l'ambiguïté et --si possible-- signalez les relations qui existent au niveau profond.

a. **Anglais** (Cf. Langacker, Saporta, Wardhaugh, etc.)

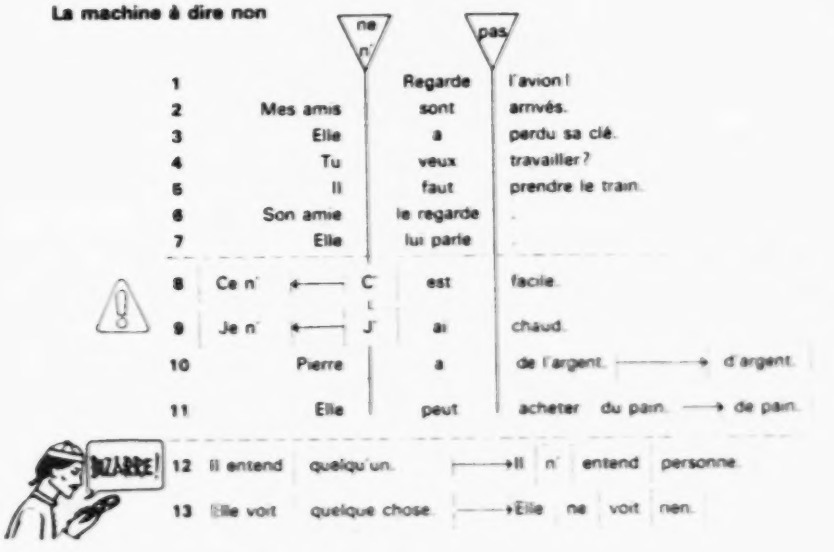
1) He broke the window with his little sister.
2) The man decided on the train.
3) Biting dogs can be bothersome.
4) I dislike fat men and women.
5) It's too hot to eat.
6) I demanded what he had stolen.
7) The missionaries are ready to serve.
8) I gave John what I wanted.
9) They gave her dog biscuits.
10) It's the man that stole the candy.
11) Tom thinks he is smarter than he is.
12) I like entertaining visitors.
13) I asked to go at five o'clock.
14) The quarrelsome Goths want another war.
15) Give me the little girl's bike.

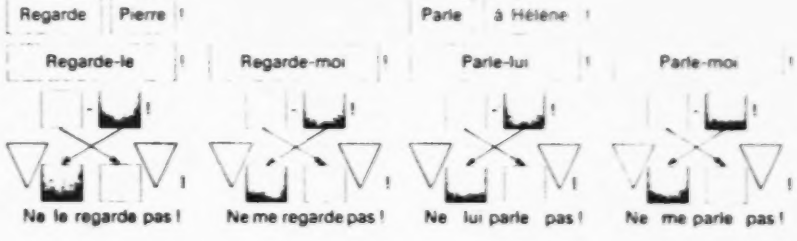
b. **Français**

1) La sorcière alluma le bûcher avec la petite fille.
2) Il n'est pas bon d'appeler un docteur imbécile.
3) Je n'irai pas demain à Montréal avec ma femme.
4) Je vous aime plus que votre soeur.
5) Je leur ai proposé de partir à cinq heures.
6) Il a commencé à courir après les voleurs.
7) En ce moment, Pierre est arrêté.
8) La peur des ennemis bouleversa nos plans.
9) Il a vu manger les chevaux.
10) Je n'aime pas les traductions de Baudelaire.
11) Appelez-moi Jeanne Boucher.
12) C'est l'homme qui a détourné l'avion.
13) Il a été tué par une journée de tempête.
14) L'amour des parents doit être encouragé.
15) Paul a perçu le bruit de la fenêtre.
16) C'est un chapeau de femme sale.

c. **Relevez dans votre journal habituel dix titres, annonces, réclames publicitaires ou autres, qui pourraient se prêter à diverses interprétations. Faites-en une étude pour découvrir où réside l'ambiguïté.**

2. La grammaire dans les manuels de L_2





(*Méthode "Orange"*, Rappels, leçons 17-18-19, Reboullet, Malandin, Verdol. Paris, Hachette, 1978)

Quel(s) type(s) de grammaire est (sont) à la base de cette présentation?

CHAPITRE 9

Les relations sémantiques et l'enseignement du sens étranger

"L'autre [académicien] allait plus loin, et proposait une manière d'abolir tous les mots: l'expédient qu'il trouvait était de porter sur soi toutes les choses dont on voudrait s'entretenir... Plusieurs esprits supérieurs de cette académie ne laissaient pas (...) de se conformer à cette manière d'exprimer les choses par les choses mêmes, ce qui n'était embarrassant pour eux que lorsqu'ils avaient à parler de plusieurs sujets différents; alors il leur fallait apporter sur le dos des fardeaux énormes, à moins qu'ils n'eussent un ou deux valets bien forts pour s'épargner cette peine: ils prétendaient que si ce système avait lieu, toutes les nations pourraient facilement s'entendre et qu'on ne perdrait plus le temps à apprendre des langues étrangères." (J. Swift, **Voyages de Gulliver**, *3e partie, Ch. 5)*

LES MOTS ET LES CHOSES

9.1 L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL DU SENS ÉTRANGER

Pour bien des gens, apprendre le sens des mots étrangers est relativement simple: il s'agit d'acquérir de nouveaux noms pour les mêmes choses. Cette vision naïve du langage, où les mêmes réalités reçoivent diverses étiquettes d'une langue à l'autre, se trouve exprimée dans la conception des "équivalents": l'équivalent anglais pour le mot *fromage* du français serait *cheese*, l'équivalent espagnol serait *queso*, et ainsi de suite. Cette conception donne lieu à deux pratiques traditionnelles dans l'enseignement des langues: l'enseignement du sens par **traduction** et l'enseignement du sens par **ostension**.

9.1.1 *la traduction.* Une des pratiques les plus anciennes dans l'enseignement des langues consiste à utiliser la traduction interlinguale. Chaque mot de LM est rattaché à son "équivalent" en L_2. L'élève apprend souvent des listes de mots équivalents, et le problème du sens étranger est ainsi escamoté: l'apprenant ne fait que retrouver dans l'autre langue les

relations sémantiques de sa langue maternelle. Cette pratique --très économique et qui peut servir dans certains cas-- passe à côté du phénomène essentiel que chaque langue organise, pour ainsi dire, la réalité d'une façon relativement spécifique (2.6). Outre cette relation spécifique au référent (9.2.1), chaque mot participe dans la L_2 à un réseau d'associations avec d'autres mots. Un élève n'apprendra donc, par exemple, le sens anglais de *church*, (par opposition au français *église*, ou l'espagnol *iglesia*) que quand il aura appréhendé ce que le concept de *church* représente dans le monde anglophone, et les relations que ce mot entretient avec d'autres mots (*preach, preacher, gospel*, et). Sans compter le problème des *connotations* différentes associées à chaque mot dans chaque culture (9.2.3).

9.1.2 *l'ostension.* Dans une vision simpliste, on peut indiquer le sens d'un mot en montrant l'objet: si on me demande "Qu'est-ce qu'un chat?" je puis montrer un chat. C'est l'idée de départ, en didactique des langues étrangères, pour ce que l'on appelle "les méthodes directes": "en montrant un objet ou en accomplissant une action quelconque, le professeur propose simultanément un énoncé dans la langue étrangère. Le maître d'anglais ouvre ostensiblement la porte de la classe et déclare tout aussi ostensiblement "*I open the door*" (...) L'accent mis sur les exercices de nomination et de description du réel, s'il assure une compréhension plus rapide, conduit à considérer et à présenter la langue étrangère comme une série de signifiants dont le signifié serait à chercher dans la réalité dénotée que l'on montre ..." (Coste 1972) Cette démarche revient à oublier que ce n'est pas l'objet qui constitue le sens, mais une certaine façon de "voir" l'objet, selon les diverses langues. L'objet signifié par le signe linguistique n'est pas l'objet brut du monde réel, mais un objet qui existe linguistiquement en tant que somme des distinctions possibles entre lui et les autres objets. L'explication qui renvoie à la chose, au référent, ne suffit pas. Elle peut permettre à l'élève de comprendre une partie du sens, mais l'aspect le plus important n'est pas revélé par la chose, mais par les rapports que le signe qui la dénote entretient avec les autres signes de la langue. L'objet désigné linguistiquement est le résultat d'une rencontre d'oppositions et de similarités, c'est un objet déjà structuré. (H. Besse 1970).

Cette démarche ostensive, qui prétend établir un lien direct entre le signifiant étranger et le signifié étranger sans passer par l'intermédiaire de la traduction en LM, présente en fait le même défaut que la méthode de traduction: celui de croire que tout le problème consiste à trouver en L_2 d'autres noms pour les "mêmes" choses.

En fait ces deux approches, **traduction** et **ostension**, relèvent d'une époque de la linguistique pendant laquelle l'étude du sens était mise entre parenthèses, au profit de l'étude des formes et des structures (surtout grammaticales). Cette méfiance du sens conduisait à une subordination de l'enseignement du vocabulaire à celui de la grammaire: le vocabulaire devait être contrôlé, limité au minimum, pendant l'apprentissage des structures grammaticales.

Les nouvelles tendances en didactique, avec l'accent mis sur la communication, ont reposé le problème du sens étranger en termes nouveaux: on ne devra plus retarder l'apprentissage du vocabulaire; le sens devra être appris en contexte et en situation; les relations sémantiques seront mieux appréhendées si elles apparaissent dans des textes "naturels" (Chap. 10).

SÉMANTIQUE

9.2 LE LEXIQUE DE LA SÉMANTIQUE

9.2.1 *signifiant, signifié, référent: le triangle sémiotique.* Parmi les affirmations qui reçoivent l'acceptation unanime des linguistes, il convient de citer celle qui soutient que le sens du mot n'est pas la "chose" visée. "Le mot *chien* ne mord pas" dit un aphorisme courant en linguistique. Cette notion va sans doute à l'encontre du sentiment spontanée du locuteur non informé pour qui le mot n'est qu'une étiquette pour les choses: "Il faut appeler les choses par leur nom!" entend-on dire souvent au cours d'une discussion. Ce sentiment spontanée est justifié en ce sens que, effectivement, il existe un lien entre les unités linguistiques et les réalités extra-linguistiques, car le discours normal a pour rôle, entre autres, de transmettre des informations sur le monde réel. Mais ce lien est loin d'être aussi simple que le croit la "linguistique populaire". Pour comprendre la nature de ce lien, les sémanticiens remplacent en général le schéma saussurien qui n'avait que deux éléments, *signifiant* et *signifié*, par ce que l'on appelle "le triangle sémiotique", dont voici une des versions. Ce triangle introduit la réalité extra-linguistique sous le nom de *référent*

Le *signifiant* est la suite de phonèmes qui constitue la forme de l'expression; le *signifié* est l'unité de sens ou "image mentale de la chose"; et le *référent* est la réalité extra-linguistique visée par le signe. La ligne pointillée signale qu'il n'y a pas de relation directe entre le référent et sa dénomination. Par contre, il y a une relation directe entre le référent et le signifié, celui-ci étant donc constitué non par la "chose", mais par notre image de la réalité.

Le triangle sémiotique, s'il permet de mieux visualiser les relations, ne résout pas tous les problèmes. Par exemple, il faut éviter de prendre "référent" seulement dans le sens de "réalité matérielle, physique", car si les

signes peuvent faire allusion à des entités concrètes (*arc, mur, cogner*), ils peuvent aussi référer à des abstractions (*beauté, nationalisation*), ou à des êtres qui n'existent que dans notre imaginaire collectif (*licorne, centaure, ange*), ou à des relations (le père de Paul, les cheveux de Paul, le livre de Paul, le départ de Paul, etc.)

9.2.2 *sens lexical et sens structural*: La théorie référentielle du sens se limite en général au sens des morphèmes lexicaux ou lexèmes (les "mots"), mais s'applique plus difficilement à l'étude du sens des relations structurelles. Or, le sens d'une phrase ne saurait se réduire à la simple somme du sens de ses morphèmes individuels. En effet, au sens individuel de chaque morphème s'ajoute le sens donné par les relations syntaxiques. Par exemple, si nous prenons, en français, les éléments lexicaux *le, de, mon, père, patron, voisin* et *déteste*, nous pouvons construire plusieurs phrases avec des sens différents:

i. Le patron de mon père déteste mon voisin
ii. Mon voisin déteste le patron de mon père
iii. Mon père déteste le patron de mon voisin
iv. Le voisin de mon patron déteste mon père
v. Le père de mon patron ... etc.

Une autre preuve de la justesse de cette affirmation que le sens d'une phrase n'équivaut pas à une addition des sens de ses éléments lexicaux peut être donnée par la simple expérience d'utilisation d'un dictionnaire d'une langue étrangère, tel que le suggère Fowler: "Prenez un texte dans une langue que vous ne comprenez pas du tout et, à l'aide d'un dictionnaire, cherchez le sens de chaque mot. Même si le dictionnaire vous donne le sens de chaque item lexical, vous ne comprendrez guère le texte car vous ne possédez pas la compétence linguistique qui inclut la connaissance de la structure sémantique compositionnelle de la langue en question." (R. Fowler. *Understanding language*, 1974: 44) C'est pour cela que pour certains examens de langue, un examen de latin par exemple, l'on permet aux candidats l'usage du dictionnaire: l'étudiant aura beau chercher et trouver le sens de tous les lexèmes individuels, il ne pourra donner le sens des phrases s'il ne connaît pas le sens donné par les relations syntaxiques en latin.

En général, la sémantique a surtout privilégié l'étude du sens des lexèmes, mais actuellement on cherche de plus en plus à ne pas dissocier syntaxe et sémantique car on ne saurait laisser de côté l'étude des implications sémantiques des relations grammaticales.

CONNOTATION

9.2.3 *dénotation et connotation.* Une distinction habituelle en linguistique est celle qui oppose un sens dénotatif et un sens connotatif. On entend par *dénotation*, dans son emploi le plus courant, l'élément stable, objectif, du

sens d'un lexème, par opposition à la *connotation* qui est constituée par les éléments subjectifs du sens du mot, variables selon les contextes. Tout élément lexical comporte, outre son sens référentiel --l'allusion à un objet ou plutôt à une classe d'objets-- (9.2.1) un sens *second* qui serait constitué par les valeurs affectives qu'il suscite chez les individus d'une même communauté. Ainsi, le mot *rouge* dénote une certaine couleur bien précise, mais il évoque aussi d'autres sens, comme celui de "danger" --à cause de son utilisation pour les feux de circulation--, donc d'"interdit", d'"incorrect" (*"corriger au crayon rouge"*, *"être dans le rouge"*); mais aussi de "colère" (*"voir rouge"*), sans compter les connotations politiques: *le péril rouge*, *Simon est un rouge*, etc. Il est évident que ces connotations peuvent varier selon les cultures, et parfois à l'intérieur de la même langue: au Québec, *les rouges* connote autre chose qu'en France. Dans la langue russe, le mot *rouge* comporte des connotations positives, car il est associé d'une part à la beauté (ce qui s'explique par l'évolution sémantique: "krasnii" signifiait à l'origine aussi bien "beau" que "rouge"), et d'autre part aux valeurs révolutionnaires.

La connotation d'un mot peut varier selon les classes sociales, selon les époques, et même d'un individu à l'autre. A. Meillet le soulignait déjà (en 1926): "Le mot **chien** qui pour un Français d'aujourd'hui désigne un animal sympathique, auquel on témoigne de l'affection et dont on apprécie les sentiments et l'intelligence, traduit mal les noms orientaux du chien auxquels s'attache un sentiment de profond mépris. En France même, le nom du chien à des valeurs distinctes pour une personne qui a vécu avec certains chiens et pour une personne qui n'en a vu que de loin." (Meillet: 1952) Ce qui amène Meillet à conclure que, à la limite, "pour les différents sujets, les mots n'ont pas la même valeur".

Notion vague, difficile à systématiser, la connotation des lexèmes est évidemment difficile à enseigner. Cependant, il semble qu'il faille lui faire une place dans tout enseignement d'une langue étrangère, surtout quand on enseigne une langue à des étudiants d'une culture différente. Par exemple, et gardant à l'esprit l'observation de Meillet, certaines méthodes d'anglais où le chien apparaît dès les premières lectures intégré au foyer et faisant presque partie de la famille, peuvent soulever des problèmes de compréhension pour un étudiant d'une culture où le chien n'occupe pas cette place.

9.3 LES RELATIONS "SIGNIFIANT/SIGNIFIÉ"

Dans l'étude des rapports entre le signifiant et le signifié (9.2.1), ce qui a traditionnellement retenu l'attention des sémanticiens c'est l'absence d'univocité dans cette relation. En effet, si la relation "signifiant - signifié" était bi-univoque --s'il existait toujours un seul signifiant pour un signifié et vice-versa-- l'efficacité de la communication serait assurée sans grande difficulté. Mais dans les langues naturelles la situation est loin de cet idéal, ce qui provoque toutes sortes de confusions et d'ambiguïtés. Voici les diverses relations possibles.

SYNONYMIE

9.3.1 *synonymie*: un seul signifié pour plusieurs signifiants. En français: *briser, casser, rompre; redouter, craindre, avoir peur*. En espagnol: *pequeño, chico, minúsculo, ínfimo*. En anglais: *big, large; to find, to discover*, etc.

Les *synonymes* sont des lexèmes ayant le même sens ou un sens similaire. Cependant, la synonymie est rarement totale, c'est pourquoi l'on préfère parler de *parasynonymes* ou de "synonymie partielle".

a) une première limitation vient du contexte: en général les parasynonymes ne peuvent pas apparaître dans tous les contextes. En français on peut dire "rompre le silence", mais non "casser le silence". Le cas limite est celui de la syntaxe figée où l'on retrouve les expressions toutes faites: on dit "casser la croûte", mais non "briser la croûte" ou "rompre la croûte". (Si on dit "briser la croûte", ce sera une expression construite par le sujet parlant --"briser" + "la croûte"-- et non l'expression figée)

b) une seconde limitation vient des niveaux de langue: souvent les parasynonymes sont reliés à des niveaux de langue particuliers. Si en français *livre* et *bouquin* sont synonymes --car on peut affirmer que le référent est le même-- il ne s'ensuit pas qu'ils puissent être utilisés indifféremment l'un pour l'autre. *Livre* appartient à la langue courante, alors que *bouquin* fait partie du langage familier des étudiants ou des intellectuels. On peut dire: "Exposition du livre français"; mais jamais "Exposition du bouquin français".

c) une troisième limitation concerne la distinction dénotation / connotation: si les termes considérés synonymes peuvent désigner le même référent, il n'est pas sûr qu'ils évoquent les mêmes réactions émotionnelles chez l'usager. En français, *roquet* est synonyme de *chien* du point de vue dénotatif, mais il s'en distingue par l'aspect affectif: *roquet* contient une idée de "mépris" ou de "hargne", alors que *chien* reste en général plus neutre ou contient une idée de "sympathie".

N.B. Au niveau structural, on applique la notion de synonymie à deux constructions qui ont le même sens, ou en termes plus précis, deux constructions qui s'impliquent mutuellement. Exemple:

i. **Jean est célibataire.**
ii. **Jean n'est pas marié.**

Ces deux phrases s'impliquent réciproquement dans le sens qui si i. est vrai, ii. est vrai aussi. Elles sont donc synonymes.

Certains linguistes n'acceptent pas que l'on puisse considérer deux constructions différentes comme étant sémantiquement équivalentes, car d'après eux ce n'est que d'une façon superficielle que l'on peut dire que le sens est le même.

■ Du point de vue pédagogique, l'utilisation des synonymes constitue un moyen pratique pour faire connaître le sens d'un mot nouveau. Il faut cependant garder présentes à l'esprit les limitations que l'on vient de mentionner et se rappeler que les synonymes ou parasynonymes ne sont en général qu'une approximation qui ne saurait rendre la spécificité du terme en question. On peut, par exemple, expliquer *redouter* par *craindre* ou *avoir peur*, mais on laisse alors dans l'ombre le degré d'intensité qui distingue *redouter* de ses parasynonymes. Dans le même sens l'utilisation pédagogique des parasynonymes appartenant à divers niveaux de langue (*roquet* = *chien*; *bagnole* = *voiture*) risque de provoquer chez l'étudiant étranger un mélange de niveaux qui résulte en un discours inacceptable pour le locuteur natif: Exemple:

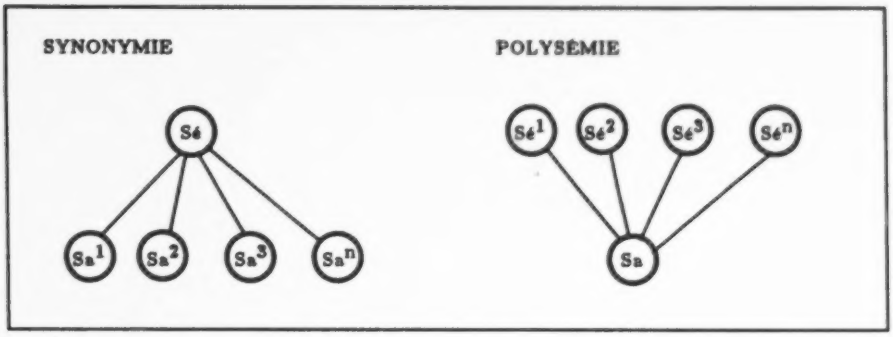
i. *Il alla acheter une bagnole.
ii. *Je vous prie de bouffer en silence.

S. Ervin-Tripp cite ainsi parmi les règles socio-linguistiques de la communication celle de co-occurrence: le locuteur doit produire des énoncés homogènes, dont tous les éléments appartiennent à la même variété de langue. Dans les exemples ci-dessus il y a des éléments appartenant à des variétés de français incompatibles: des formes syntaxiques du niveau formel ou soigné (*il alla*, *je vous prie de*) sont combinées avec des éléments lexicaux de niveau familier ou populaire (*bagnole* pour *voiture*, *bouffer* pour *manger*). De tels énoncés ne sont pas produits par les locuteurs natifs, à moins de vouloir obtenir un effet humoristique.

Terminologie

co-occurrence: c'est la relation syntagmatique qui se produit entre les éléments linguistiques qui apparaissent ensemble (qui "co-occurrent") dans un énoncé. Dans *Le cheval blanc*, "*Le*" et "*blanc*" sont les co-occurrents de *cheval*.

collocation: Lorsque des éléments co-occurrent d'une façon constante, on appelle la construction une "collocation": *de belles promesses*, *les saletés rebelles*, etc. Le locuteur natif se distingue du non-natif, entre autres choses, par son utilisation spontanée des co-occurrences et des collocations habituelles.



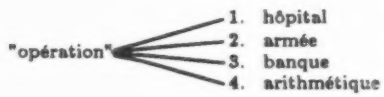
POLYSÉMIE

9.3.2 *polysémie*: un seul signifiant pour plusieurs signifiés. En d'autres termes, un mot qui prend divers sens. C'est un problème qui semble se manifester dans toutes les langues naturelles. Par exemple, en anglais:

> "Multiple senses are typical. Few words have not gone off in two or more semantic directions. Take the word cell. Cell can refer to protoplasmic cell, dry cell, honeycomb cell, and communist cell, among others. It is even possible for a word to develop opposite senses. "The stars are out" means that they are shining, "The lights are out" means that they are not shining. "She dusted the furniture" means that dust was removed. "He dusted the tomato plants" means that dust was applied." (D. Bolinger. **Aspects of Language**, Harcourt, 1968: 238).

En français, observez tous les sens possibles du mot **tête** dans: *il marchait la tête nue; tu en fais une tête!; payer cent francs par tête; il prend la tête du cortège; la tête d'une épingle; se creuser la tête, etc.* (Cf. Greimas 1966)

La *polysémie* se rattache au problème plus général de l'extension des sens possibles d'un signifiant donné. En ce sens, elle s'oppose à la *monosémie*: un mot est monosémique quand il n'a qu'un seul sens, ce qui en général n'existe que pour les langages techniques: "laryngologie" en médecine, par exemple, ou "décodage" en linguistique, etc. Par contre le vocabulaire général est normalement polysémique. Comparez les divers sens du mot "opération" selon les divers domaines d'emploi:



Ces extensions de sens posent le problème théorique délicat de savoir jusqu'où on peut considérer qu'il s'agit du même signifiant avec divers sens et à partir de quel moment on doit considérer qu'il s'agit d'unités lexicales homonymes. (9.3.3)

■ Du point de vue pédagogique, l'extension polysémique d'un terme peut présenter des problèmes dans l'enseignement des langues étrangères car d'une langue à l'autre l'extension polysémique peut ne pas être la même. Relevez par exemple, tous les emplois du mot *tête* cités par un dictionnaire français et comparez avec la liste des emplois du mot *head* en anglais, ou *cabeza* en espagnol (qui sont "les équivalents" au sens dénotatif premier --"partie du corps"). Un autre problème pédagogique vient de l'ambiguïté qui peut résulter de la polysémie. Ainsi, en français une phrase comme "C'est une opération difficile" est ambiguë pour l'étudiant. Dans ce cas, l'utilisation du contexte, pourvu qu'il soit suffisamment informatif, et la référence au domaine d'emploi peuvent servir d'outil didactique pour lever l'ambiguïté ou pour enseigner les divers sens. C'est ce qui arrive dans la communication normale: la polysémie représente une difficulté mineure, dont les interlocuteurs ne se rendent souvent pas compte, car les messages sont échangés dans le cadre d'une situation donnée et prennent tout leur sens dans le contexte linguistique résultant de cette situation.

■ La polysémie affecte non seulement les morphèmes lexicaux ou lexèmes (*opération*, *cellule*, etc.), mais aussi les morphèmes grammaticaux ou grammèmes. Comparez la relation différente exprimée par la préposition *de* dans les syntagmes suivants

les livres de Paul	l'opinion de Paul
les cheveux de Paul	l'inquiétude de Paul
le père de Paul	le départ de Paul
la photo de Paul	l'élection de Paul

HOMONYMIE

9.3.3 *homonymie*: C'est une relation similaire à celle de polysémie, un signifiant pour plusieurs signifiés, à tel point qu'il est souvent malaisé de tracer une frontière entre les deux. A première vue, ce problème semble se réduire à une question facile: est-ce qu'il s'agit du même mot avec divers sens rapprochés (polysémie) ou bien s'agit-il de deux unités différentes avec des signifiants identiques ou similaires (homonymes). Dans les faits, il n'est pas facile de tracer la frontière entre ces deux phénomènes. Ainsi, dans le cas du mot *bureau*

- certains auteurs de dictionnaire considèrent qu'il y a deux mots *bureau* homonymes et en font deux entrées:

1. bureau - table de travail
2. bureau - lieu où travaillent les bureaucrates.

- d'autres estiment qu'il y a un seul mot *bureau* polysème et le traitent en un seul article:

  bureau - table de travail; lieu où travaillent les bureaucrates

  (Galisson et Coste, DDL, 426-8)

■ L'homonymie est fréquente dans le domaine de la morphologie.

En anglais: (s) --> - pluriel des noms
- troisième personne sing. des verbes
- "génitif"

Dans le domaine de la syntaxe, on appelle homonymes deux syntagmes ou deux phrases ayant la même construction mais deux sens différents. (8.5.5)

En français: *Je vous aime plus que votre soeur.*
Il ne faut pas appeler un docteur imbécile.

En anglais: *It's too hot to eat.*
The missionaries are ready to serve.

ANALYSE SÉMIQUE

9.4 L'ANALYSE SÉMIQUE

Au plan de l'expression, l'unité phonique appellée *phonème* est considérée comme un ensemble de traits distinctifs: consonne, non-voisée, orale, etc. (4.4) La sémantique structurale procède d'une façon similaire pour l'étude des unités du plan du contenu, ou signifiés. Ainsi, l'on considère généralement que le lexème est la formalisation d'un *sémème* -- unité de sens --, lequel est constitué par l'ensemble de traits sémantiques pertinents, ou *sèmes*.

9.4.1 *les sèmes génériques*

Pour tout *sémème*, on estime que les traits sémantiques minimaux, ou *sèmes*, sont de deux types

a) *sèmes de classe*, ou *génériques* et

b) *sèmes spécifiques*

Par exemple, le sémème de *chaise* et celui d'*enfant* seraient caractérisés quant aux sèmes de classe par

chaise	enfant
non-humain	humain
inanimé	animé
matériel	matériel
discontinu	discontinu

Si en plus nous savons que le verbe "admirer" exige normalement un sujet caractérisé comme [+ animé], nous pouvons expliquer pourquoi certaines des phrases suivantes sont grammaticales alors que d'autres ne le sont pas:

i. L'enfant admire la chaise.
ii. *La chaise admire l'enfant.
iii. J'admire une chaise.
iv. *Nous admirons de la chaise.

Ces sèmes de classe sont importants pour la construction des phrases, c'est pourquoi certains linguistes les incluent parmi les caractéristiques syntaxiques. On y ajoute alors des sèmes plus clairement syntaxiques comme [+ nom], [+ transitif], etc.

9.4.2 les sèmes spécifiques

Outre ces sèmes génériques ou de classe, l'on peut chercher à déterminer les *sèmes spécifiques* d'un ou plusieurs sémèmes. L'analyse sémique (Pottier 1963, Greimas 1966) s'attaque ainsi à la substance du contenu pour obtenir ces traits minimaux de la signification. Voici comment B. Pottier analyse les sémèmes des lexèmes *chaise*, *fauteuil*, *tabouret*, *canapé* et *pouf*:

	s 1 avec dossier	s 2 au-dessus du sol	s 3 uniper-sonnel	s 4 pour s'asseoir	s 5 avec bras	s 6 matériau rigide
chaise	+	+	+	+	-	+
fauteuil	+	+	+	+	+	+
tabouret	-	+	+	+	-	+
canapé	+	+	-	+	+	+
pouf	-	-	+	+	-	-

N.B.: 1) D'autres sèmes seraient à ajouter, sans doute, si l'on tient compte des connotations (9.2.3) associées à chaque lexème. Au lexème *fauteuil* est associée, par exemple, l'idée de confort.

Ainsi dans les discours critiques des syndicalistes, les ministres ou bureaucrates seront toujours "*assis dans leurs fauteuils.*" Dans le même sens, la *chaise électrique* sera toujours une chaise même si elle a des bras.

2) Plus généralement cette analyse sémique soulève nombre de problèmes: comment délimiter l'ensemble de lexèmes à considérer? (Ici, p.e., ont été exclus: *divan, bergère, causeuse*, etc.); comment établit-on la liste des sèmes: par simple intuition linguistique?, sur la base des définitions des dictionnaires?, après un relevé des occurrences dans un nombre représentatif de textes?

Le sémème de chacun de ces lexèmes est ainsi constitué par un ensemble différent de sèmes spécifiques:

chaise	tabouret
+ dossier	- dossier
+ sur pied	+ sur pied
+ unipersonnel	+ unipersonnel
+ s'asseoir	+ s'asseoir
- avec bras	- avec bras
+ rigidité	+ rigidité

Chaque sémème se distingue de l'autre par un ou plusieurs traits pertinents. Mais en même temps, certains sémèmes peuvent présenter des sèmes communs. Dans le cas ci-dessus, tous les éléments de ce micro-système présentent en commun les sèmes (s 2) et (s 4). Ces deux sèmes (s 2) et (s 4) constituent l'intersection de l'ensemble. S'il existait une expression qui ne contienne que ces deux sèmes, l'on pourrait dire qu'il s'agit d'un *archilexème*, qui représente la neutralisation de l'opposition de chacun de ces sémèmes. En français cet archilexème existe, c'est le mot "*siège*". L'archilexème est donc un mot plus général (en anglais, "a cover word"), dont le sens --ou *archisémème*-- ne comprend que les sèmes qui sont communs à un groupe de lexèmes. Dans le cas de "*siège*", cet archilexème extériorise un archisémème qui ne retient que les deux sèmes essentiels: "un objet sur lequel on s'asseoit (fonction primaire) et qui est au-dessus du sol (un tapis n'est pas un siège)" (Pottier 1963: 16-17).

Cependant, il arrive fréquemment que dans une langue donnée un archisémème postulé théoriquement n'ait pas d'expression lexicale. "Ainsi pour "objet sur lequel on monte" (issu du groupement *échelle, escabeau, marche-pied, étrier*...), le français n'a pas d'archilexème." (Pottier 1963: 17). Bien souvent la langue doit créer des expressions plus ou moins complexes pour embrasser un ensemble de notions similaires: *les transports en commun, les deux-roues*, etc.

■ Du point de vue pédagogique, les archilexèmes --qui à cause de leur généralité sont absents des lexiques de base construits sur une étude de fréquence-- constituent des éléments importants pour les définitions, et sont souvent inclus à ce titre dans une sélection didactique. Gougenheim parle d'un "vocabulaire de définissants", du type:

table - MEUBLE qui ...
chien - ANIMAL qui ...
marteau - INSTRUMENT dont ...
sable - MATIÈRE que ...
couteau - OUTIL servant à ...

N.B.: Observez la structure des définitions d'un dictionnaire courant, en termes de: archilexème, sèmes de classe, sèmes spécifiques, etc.

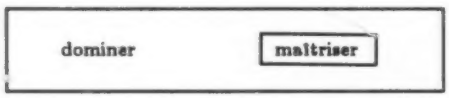
HYPONYMIE

9.4.3 *inclusion et hyponymie.* Le concept d'archilexème est lié à la notion d'*inclusion sémantique.* Si nous pouvons définir *chien* par *animal qui ...*, c'est que nous incluons le sens de *chien* dans celui d'*animal.* On dit donc que *chien* est un hyponyme d'*animal* (Dubois, *DdL*, 247) (hypo = inférieur à ...) *Animal* est un hypéronyme de *chien.* Le rapport d'inclusion, ou d'hyponymie, implique que tous les éléments de l'ensemble sont contenus dans l'hypéronyme:

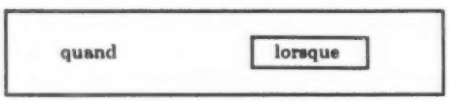
chaise ⊂ siège; fauteuil ⊂ siège, etc.

(Toute chaise est un siège; mais la réciproque n'est pas vraie: tout siège n'est pas une chaise)

Le rapport d'inclusion permet aussi de distinguer certains synonymes en fonction de leur extension. Si, en français *dominer* et *maîtriser* sont des termes synonymes, ils peuvent être distingués par le rapport d'inclusion: *dominer* est le terme extensif, général, alors que *maîtriser* est inclus dans *dominer.*



Pour l'enseignement ces observations sont importantes: "*quand* sera enseigné dans un premier degré, car on peut toujours dire *quand* à la place de *lorsque*, et non l'inverse." (Pottier, id. 32)



Terminologie

hypéronyme: le terme extensif, général, d'un ensemble lexical. On l'appelle aussi *super-ordonné*. *Métal* est l'hypéronyme de *fer*, *or*, *plomb*, etc.

hyponyme: le terme inclus dans l'ensemble délimité par le mot général: *Fraise* est un hyponyme de *fruit*. (Un élément de la classe "fruit").

co-hyponyme: deux (ou plus) unités lexicales incluses dans l'ensemble délimité par l'hypéronyme: *Rose*, *oeillet*, *glaïeul* sont des co-hyponymes.

9.4.4 *la notion de marque*. L'analyse sémique (9.4) permet de mettre en lumière des relations sémantiques importantes, comme celle de *terme marqué* vs *terme non-marqué*. Cette notion a d'abord été appliquée aux relations grammaticales. Ainsi, par exemple, on a pu démontrer que l'opposition "singulier/pluriel" ne met pas ces deux pôles en opposition symétrique, car le singulier est extensif et le pluriel est marqué. Autrement dit, le singulier peut s'employer pour désigner un ensemble qui contient plus d'un élément (alors que le pluriel ne peut s'utiliser que pour le pluriel). Quand on dit

Exposition du livre français

il est évident qu'il ne s'agit pas de réunir des milliers de personnes pour admirer un seul livre!

La situation est la même pour l'opposition "masculin/féminin". Le féminin est le terme marqué de l'opposition, alors que le masculin est le terme non-marqué, donc général.

Les étudiants sont priés de rester (inclut aussi bien hommes que femmes)

Les étudiantes sont priées de rester (n'inclut que les femmes).

Cette situation est assez générale dans la langue et s'explique par la tendance à l'économie. Les oppositions étant asymétriques, et un terme contenant l'autre, point n'est besoin de créer un troisième signe qui engloberait les deux premiers lorsqu'on veut neutraliser l'opposition. Pour le système verbal, le présent est le terme non-marqué et les temps non-présent sont marqués. C'est ce qui explique que l'on puisse utiliser le présent pour exprimer des actions passées, présentes ou futures.

Il va de même pour les morphèmes lexicaux. Un couple antonymique comme **jour** et **nuit**, qui à première vue constituerait une opposition totale (*C'est comme le jour et la nuit!*) présente en fait un terme

marqué (nuit) et un terme non-marqué (jour). "*J'ai passé quinze jours à Paris*" inclut les nuits. Le titre de la chanson "*La dernière nuit que j'ai passée avec toi*" exclut le jour, de même que le titre du roman "*Les nuits blanches*".

N.B.: Ne pas confondre "marque morphologique" et "marque sémantique" (qui peuvent d'ailleurs coïncider). En français, le pluriel des noms est marqué morphologiquement à l'écrit par une désinence "-s". Mais aucune marque morphologique ne distingue "nuit" (terme marqué) de "jour" (non-marqué).

ANTONYMIE

9.4.5 *la relation d'antonymie.* Traditionnellement, le concept d'antonymie désigne la relation existant entre deux lexèmes de sens opposé ou contraire.

Français:	**grand**	/	**petit**
	vieux	/	**jeune**
	aimer	/	**haïr**
Anglais:	**war**	/	**peace**
	old	/	**young**
	beautiful	/	**ugly**

La relation d'antonymie n'est pas sans poser quelques problèmes théoriques surtout en ce qui concerne la détermination de "contraire". Certains proposent par exemple de bien distinguer la relation de complémentarité et la relation d'antonymie (Lyons 1970: 352) "Mâle" et "femelle" ne sont pas des termes antonymes mais complémentaires.

L'opposition des contraires est souvent neutralisée, l'un des deux termes fonctionnant alors comme terme non-marqué. Ainsi, en anglais, pour demander l'âge à quelqu'un on dira toujours "*How old are you?*" et jamais *"*How young are you?*" Ou bien en français on demandera toujours "*Quelle est la grandeur de la chambre?*" et jamais "*Quelle est la petitesse de la chambre?*"

En didactique des langues on utilise souvent les antonymes pour expliquer le sens d'un mot nouveau (beautiful/ugly; war/peace). C'est un procédé dont il faut user avec précaution car ces relations sémantiques sont assez complexes.

STRUCTURE DU LEXIQUE

9.5 LA STRUCTURE DU LEXIQUE

L'analyse sémique (9.4) permet d'entrevoir comment les lexèmes d'une langue peuvent s'organiser selon une échelle croissante de généralité. Mais cette possibilité est pour l'instant très limitée et donne lieu à toutes sortes de controverses. C'est plus une aspiration qu'une réalité, mais une aspiration très ancienne. Comme le dit Lyons "les sémanticiens ont très souvent été tentés par la possibilité de décrire le vocabulaire d'une langue selon un classement taxinomique hiérarchique qui va des catégories générales aux catégories spécifiques." (Lyons 1970: 349).

Deux sont les raisons principales qui empêchent d'appliquer systématiquement la relation d'hyponymie pour la structuration du lexique:

- la relation d'hyponymie, telle qu'on la trouve dans les langues naturelles, n'y joue pas un rôle si général et si systématique que dans les taxinomies scientifiques (la classification des plantes, ou des animaux, etc.) Les vocabulaires des langues naturelles ont tendance à présenter beaucoup de cases vides, d'asymétries et d'indéterminations. Par exemple, il n'existe pas en français un hypéronyme pour *porte, fenêtre, lucarne, hublot*, si ce n'est le terme *ouverture* qui est d'un niveau beaucoup plus général.

- la seconde raison est culturelle: le lexique et sa structure reflètent les institutions et les coutumes particulières des différentes communautés. Les groupements lexicaux en co-hyponymes, et la création d'archilexèmes ou hypéronymes dépend de la façon dont chaque langue analyse la réalité extra-linguistique, ce qui est culturellement marqué.

Pour l'instant, les chercheurs en analyse sémique travaillent sur des micro-systèmes bien déterminés et n'abordent que sommairement les rapports existant entre les divers ensembles lexicaux.

Cependant, on a depuis longtemps essayé en linguistique et en didactique des langues d'établir des groupements sémantiques, selon des types d'*associations de mots*, qui ne sont pas toujours claires. En voici les principaux.

9.5.1 *les champs associatifs*: Bien souvent on présente comme "champs associatifs" des groupements lexicaux qui ne répondent pas à des relations linguistiques mais plutôt à des associations **entre les choses**. "Toute chose peut être associée avec n'importe quelle autre qui se trouve constamment ou souvent dans le même contexte réel --comme la *charrue* et le *boeuf*

(...)-- mais ceci, en soi, n'a rien de linguistique." (E. Coseriu 1967) Ce sont les associations qui unissent, par exemple, *eau* et *savon* ou *pain* et *couteau*. Ces associations constituent non seulement des relations extra-linguistiques --du monde réel-- mais elles sont bien souvent limitées à une culture donnée: *bague* et *doigt* peuvent être étroitement associés dans une culture, et non dans une autre. On doit en tenir compte quand on enseigne une langue étrangère.

9.5.2 *les champs conceptuels ou notionnels*: Souvent l'on aborde l'étude des champs sémantiques en partant de l'expression de certaines notions déterminées a priori: le lexique de la beauté chez Untel, les mots désignant la connaissance, etc. En général, ces études sont basées sur une détermination intuitive du "champ lexical" et sont donc peu rentables du point de vue de la science linguistique.

Parfois, ce type d'étude réunit des lexèmes appartenant à diverses variétés de langue: des termes régionaux, des termes populaires, des termes archaïques, etc. pour embrasser tous les mots désignant telle notion. L'utilité de tels "champs conceptuels" est donc limitée dans l'enseignement d'une L_2, car dans ce cas-ci on doit montrer aux apprenants une langue "fonctionnelle", c.-à-d., présentant un seul dialecte, d'une seule époque, etc. (1.9)

9.5.3 *les centres d'intérêt*: Ce concept a été utilisé en didactique des langues pour désigner un groupement de lexèmes par thèmes: la maison, les jeux, la salle de classe, les moyens de transport, etc. Encore une fois, c'est un classement des choses plutôt qu'un groupement sémantique. Ces centres d'intérêt (dont le nombre et l'extension sont déterminés arbitrairement), ne correspondent pas non plus aux réalités de la communication, qui procède rarement par des énumérations exhaustives. Ainsi par exemple, on a rarement l'occasion de parler de tous les moyens de transport à la fois: *taxi, autobus, métro, tramway, train, avion, hélicoptère, bateau, kayak, canoë, pousse-pousse*, etc.

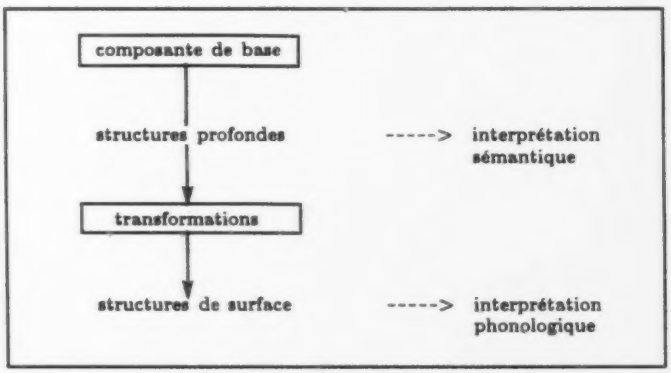
9.5.4 *le vocabulaire disponible*: Dans les enquêtes de "disponibilité lexicale" l'on demande aux personnes interviewées de mentionner des mots en fonction de "centres d'intérêt" (9.5.3) établis arbitrairement. Ces listes sont cependant utiles pour l'enseignement, car elles contiennent des lexèmes que tout locuteur natif possède dans son inventaire mental.

SÉMANTIQUE GÉNÉRATIVE

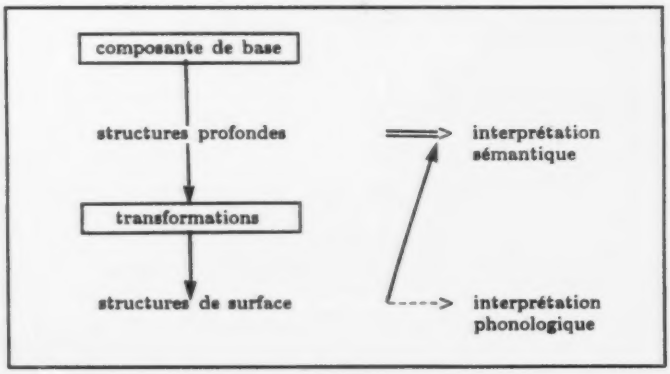
9.6 LA SÉMANTIQUE ET LA GRAMMAIRE GÉNÉRATIVE

Le modèle d'analyse linguistique proposé par N. Chomsky et connu sous le nom de "grammaire générative-transformationnelle" (8.5.6) postulait dans sa version originelle une structure profonde de nature syntaxique à laquelle s'ajoutait une composante sémantique qui avait pour rôle de donner une interprétation sémantique à chaque séquence de la structure profonde. Ce modèle a été reformulé progressivement, et les recherches ont suivi deux directions principales, qu'on appelle "sémantique générative" et "sémantique interprétative".

Le modèle "standard" de Chomsky (1965) se présentait de la façon suivante:

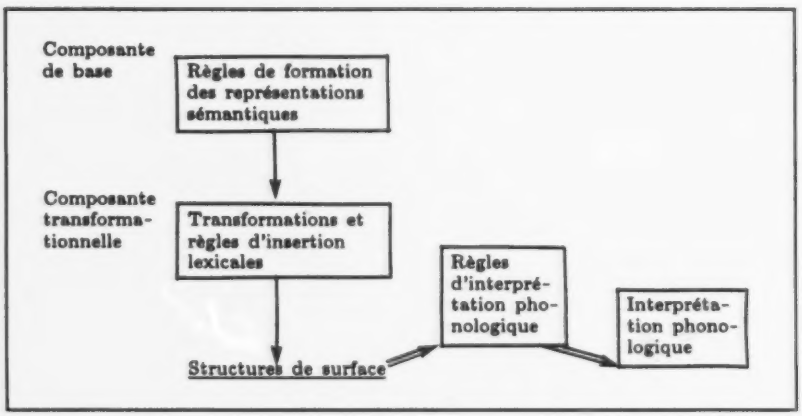


Dans les nouvelles formulations de sa théorie, Chomsky maintient la séparation entre la syntaxe (qui garde son rôle central) et la sémantique; mais il donne désormais une place, quoique réduite, aux structures de surface dans la détermination du sens des phrases. (La place de certains adverbes peut, en effet, donner un sens différent à la phrase: comparez "*Dupont a été reçu même au bac*" et "*Même Dupont a été reçu au bac*"). Ce nouveau modèle --appelé souvent "sémantique interprétative"-- se présente ainsi:



Une autre tendance par contre, la "sémantique générative", introduit une modification radicale à la structure profonde qui n'est plus purement syntaxique. Pour les tenants de cette tendance, les structures profondes ne sont pas séparables des représentations sémantiques. Ce que la composante de base doit donc générer ce sont des représentations sémantiques (structures sous-jacentes syntaxico-sémantico-logiques), auxquelles viendront s'appliquer les transformations et les insertions lexicales. "La syntaxe et la sémantique sont donc confondues au niveau profond (ou sous-jacent), et c'est à ce niveau que se joue tout ce qui concerne l'interprétation du sens de la phrase." (Fuchs et Le Goffic 1975: 90)

Le modèle de la "sémantique générative" se présente donc ainsi (Nique 1974: 165):



Ces développements de la grammaire générative, s'ils témoignent de l'importance croissante de la sémantique dans la linguistique contemporaine, n'apportent pas de solution au problème de la difficulté à appliquer à la didactique des langues un modèle qui reste trop complexe et trop abstrait. Une "sémantique pédagogique" qui articulerait les concepts sémantiques aux exigences de l'enseignement des langues est encore à faire.

LECTURES RECOMMANDÉES:

Besse, Henri. "Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère". *Langue Française*, n° 8, déc. 1970.

Lakoff, Robin. "Transformational Grammar and Language Teaching", dans Lester, M. (ed.). *Readings in Applied Transformational Grammar*, New York: Holt, 1970.

Travaux pratiques

1. L'analyse sémique

a) Voici une série de définitions de dictionnaires pour les lexèmes: *hôpital, hospice, dispensaire, sanatorium, clinique, et asile.* Essayez de montrer la relation entre ces termes (hyponymie, co-hyponymie, hypéronymie ... sèmes ...)

Définitions du Dictionnaire Robert:

hôpital: Établissement public, payant ou gratuit, qui reçoit ou traite pendant un temps limité les malades, les blessés et les femmes en couches.

hospice: Établissement public ou privé destiné à recevoir et à entretenir des orphelins, des enfants abandonnés, des vieillards, des infirmes, des malades incurables.

dispensaire: Établissement de bienfaisance où l'on donne des consultations, des soins, et où l'on distribue des médicaments aux malades indigents.

sanatorium: Maison de santé située dans des conditions climatiques déterminées, où l'on traite par des moyens hygiéniques (repos, air, suralimentation) et médicaux, des maladies chroniques, sp. les tuberculeux pulmonaires.

clinique: Établissement privé, dirigé par un médecin ou chef de clinique, et dans lequel les malades sont opérés ou soignés.

asile: Établissement d'assistance public ou privé. Asile d'aliénés: hôpital psychiatrique.

Définitions d'un dictionnaire de synonymes (Benac, Hachette, 1956)

Hôpital: Lieu où l'on soigne les malades. Hôpital, établissement public, payant ou gratuit, où les malades restent un temps limité pour être soignés. L'Hospice ne reçoit que des personnes hors d'état de subvenir à leurs besoins, et ne les soigne que s'il y a lieu. **Maison de santé**, établissement privé et payant où l'on reçoit des malades, spéc. ceux qui souffrent de maladies nerveuses ou d'affections nécessitant une intervention chirurgicale. **Clinique**, dans le langage courant, maison de santé tenue par un chirurgien et réservée aux malades qu'il opère. Clinique désigne aussi le cabinet où un médecin donne des consultations gratuites ou d'un prix peu élevé. **Dispensaire**, établissement où l'on donne gratuitement des consultations, des soins et des remèdes à des indigents. **Infirmerie**, local destiné aux malades dans une communauté, une caserne, un collège, etc. **Sanatorium**, maison de santé où l'on soigne au grand air certains malades, spéc. ceux atteints de tuberculose.

- Quels seraient les sèmes spécifiques qui permettraient de distinguer chacun des termes de cet ensemble? (Faites un tableau)
- Existe-t-il un hypéronyme pour l'ensemble? Lequel?

b) Voici une série de termes français groupés d'une façon plus ou moins arbitraire. Essayez d'en faire des ensembles homogènes et, si possible, d'identifier des archilexèmes:

bière ■ *porc* ■ *merlan* ■ *oignons* ■ *poire* ■ *boeuf* ■ *viande* ■ *piment* ■ *poisson* ■ *fruit* ■ *dinde* ■ *lait* ■ *fraise* ■ *boisson* ■ *salade* ■ *sel* ■ *légume* ■ *banane* ■ *pommes de terre* ■ *sole* ■ *poulet* ■ *vin* ■ *aïl* ■ *volaille* ■ *cidre* ■ *agneau* ■ *dorade*

2. L'enseignement du vocabulaire

■ Une approche paradigmatique (Galisson, R. *L'apprentissage systématique du vocabulaire*. Paris: Hachette/Larousse, 1970).

I. Lecture

Grèce : plusieurs milliers d'hectares sous les eaux

L'armée a dû *intervenir* hier pour *évacuer* les habitants de plusieurs villages du nord du Péloponnèse, où des milliers d'hectares de terre disparaissent sous les eaux.
Deux ponts, entre Patras et Pyrgos, ont été *balayés* par les rivières. La route qui *relie* les deux villes est *coupée*, et la voie ferrée entre la capitale et le Péloponnèse est recouverte en certains endroits par un mètre d'eau.
Les *agriculteurs* ont *tenté* de sauver leur *cheptel* en le conduisant sur des collines. La pluie continue de tomber sans *interruption* dans tout le nord-ouest de la Grèce, où l'on *craint* une véritable *catastrophe*.

LE PARISIEN libéré du 29 novembre 1966.

II. Questions générales de contrôle

III. Étude lexicale du texte

Grèce : plusieurs milliers d'hectares sous les eaux

L'armée a dû

		mener une action	avec ou contre celui (ou ceux) qui l'a (ou l'ont) commencée	
	intervenir	×		« Il a essayé d'éteindre le feu lui-même, mais les pompiers ont dû *intervenir* »
(—)	agir	·		« Elle n'a même plus la force d'*agir* »

	hier pour	faire passer des		d'un lieu à un autre	l'opération et le lieu d'arrivée sont		
		gens	choses		prévus	imprévus	
	évacuer	×		×		×	« Quand l'incendie s'est déclaré, on a *évacué* la salle. »
( )	transporter	×	×	×	×		« C'est le car qui *transporte* les enfants des écoles. »
(—)	déménager		×	×	×		« Nous *déménagerons* la semaine prochaine. »

les habitants de plusieurs villages du nord du Péloponnèse, où des milliers d'hectares de terre disparaissent sous les eaux.
Deux ponts, entre Patras et Pyrgos ont été

		emportés	
		d'un seul coup	progressivement
	balayés	×	
(+)	entraînés		×

« Le courant a *entraîné* le nageur au large. »

Indice d'adéquation

La route qui relie les deux villes est

		inutilisable	pour des raisons		en parlant des voies de communications terrestres,		
			humaines (travaux, bombardements...)	naturelles (eau, neige, verglas...)	voies ferrées		
					comprises	non comprises	
	coupée,	x	x	x	x		« La voie de chemin de fer a été *coupée* par les bombardements. »
(+)	impraticable	x		x		x	« Ce chemin demeure *impraticable* tout l'hiver. »

et la voie ferrée entre la capitale et le Péloponnèse est recouverte en certains endroits par un mètre d'eau.

Les

			personnes qui vivent de la terre	en		
				la cultivant	y élevant des animaux	
(—)	/un/	**agriculteurs**	x	x		« Il fait beau, les *agriculteurs* vont pouvoir moissonner. »
(—)	/un/	cultivateurs	x	x		« Il fait beau, les *cultivateurs* vont pouvoir moissonner. »
(+)	/un/	éleveurs	x		x	« Ici, les *éleveurs* nourrissent leurs bêtes à l'étable. »
(+)	/un/	paysans	x	x	x	« Le prix du blé et de la viande baisse, les *paysans* sont mécontents. »

ont

		entrepris quelque chose dans un but déterminé	avec peu de chance de réussir	
	tenté	x	x	« Ceux qui *tentaient* de traverser se noyaient. »
(+)	essaye	x		« Je vais *essayer* de reparer ma montre moi-même. »

de sauver leur

			les gros animaux de ferme (bœufs, vaches, chevaux, moutons, chèvres, porcs)	en *général* (non dénombrés)	d'un ensemble *particulier* : une région, une ferme (denombrés)	
	/le/	**cheptel**	x		x	« Le *cheptel* français a augmenté de 20000 têtes. »
(++)	/le/	bétail	x	x		« Ici, tout le *bétail* est nourri à l'étable. »

CHAPITRE 10

Énonciation et pragmatique: le langage en action

(Le docteur Kupérus, qui a tué sa femme, se voit convoqué par le juge Groven, qui est un ami d'enfance).
Comment Antoine allait-il l'appeller? Car le juge Groven s'appelait Antoine et il avait été à l'école avec Kupérus. Ils se tutoyaient. (...)
Enfin l'huis s'ouvrit:
«Prenez la peine d'entrer et de vous asseoir...»
Il ne tendait pas la main. Il ne tutoyait pas son camarade.

(G. Simenon, L'assassin)

L'ÉNONCIATION

10.1 LE DISCOURS COMME ACTION

La linguistique classique opposait, depuis Saussure, *langue* et *parole* (ou *langue/discours, système/texte, code/message* selon la terminologie utilisée). La première constitue un savoir, la seconde étant la manifestation de ce savoir dans une performance concrète. (1.4) Cette dichotomie laissait intact le problème de la nature du phénomène appelé *parole* ou *discours*: est-ce le discours manifesté (un objet) ou la manifestation elle-même (un processus)? En didactique des langues, la tradition structuraliste amenait l'enseignant à mettre l'accent sur la connaissance de la *langue*, du *code*, et non sur la production/réception de *discours réels*. Le travail de l'apprenant consistait en une manipulation **des formes linguistiques** (mots, phrases) -- par exemple, au moyen des exercices structuraux (8.4)-- sans aucune relation avec les situations de communication réelles où ces formes pouvaient être utilisées. L'introduction des pratiques centrées sur la communication (cf. les approches dites "communicatives"), ont représenté en didactique des langues le besoin de se tourner vers les disciplines linguistiques qui étudiaient tous les phénomènes de l'énonciation (10.2), en particulier la pragmatique (10.3).

10.2 LE PROCÈS DE L'ÉNONCIATION

Dans la tradition linguistique, on opposait la notion de *phrase*: unité propositionnelle considérée du point de vue formel (en langue), et la notion d'*énoncé*: unité du même type mais en discours, c'est-à-dire utili-

sée dans les productions langagières concrètes. Cette distinction doit être raffinée davantage pour distinguer l'*énoncé*, qui est le produit de l'acte de langage --un objet audible, visible-- et l'*énonciation*, qui constitue l'action de produire cet énoncé. Cette distinction est fondamentale pour l'enseignement des langues, car la prise en compte des circonstances de l'énonciation (qui parle? à qui? où? à quel moment? dans quelle intention?) revient à considérer les échanges langagiers dans toute leur dimension interactive: on parle pour faire quelque chose, pour agir sur le monde et sur autrui (10.3) et non pour produire des phrases grammaticalement correctes, mais sans aucune intention communicative.

10.2.1 L'*énonciation* est l'acte individuel d'utilisation de la langue: production d'un énoncé/réception d'un énoncé. C'est une activité qui met en relation deux *allocutaires*, un *énonciateur* et un *destinataire* par l'entremise du *texte*. Une première visualisation possible de cette relation serait la suivante:

Ce schéma --qui rappelle celui de Jakobson (1.7).-- met le poids de l'énonciation sur le premier participant, le producteur du texte. En fait, le second participant, le destinataire, joue lui aussi une part active dans l'acte de langage total: il est le "sujet interprétant" du texte, qui contribue à donner un sens au texte. Certains l'appellent *co-énonciateur*.

10.2.2 L'*énonciation* comprend donc

- l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle (ou de celui qui écrit au moment où il écrit). C'est l'activité du "sujet producteur du discours", et

- l'activité langagière de celui qui écoute au moment où il écoute (ou de celui qui lit au moment où il lit). C'est l'activité du "sujet interprétant du discours".

Deux conséquences, au moins, se dégagent de cette définition: l'étude la présence du locuteur dans son texte (10.2.3) et l'étude du *cadre énonciatif* ou *circonstances de l'énonciation* (10.2.4).

Terminologie

phrase: unité abstraite du niveau de la langue. Elle est formée d'au moins deux éléments de base, un syntagme nominal (sujet) et un syntagme verbal (prédicat).

énoncé: la phrase émise par un locuteur dans une situation donnée.

énonciation: l'acte de produire/recevoir un énoncé. S'oppose à *énoncé* qui en est le produit.

texte: comme *énoncé*, il désigne un objet produit. Normalement l'unité *texte* implique le dépassement de la limite de la phrase pour embrasser des relations transphrastiques. Le texte fait *discours* lorsqu'il est vu sous l'angle de son énonciation/interprétation par des sujets réels.

discours: dans un premier sens, c'est un synonyme de *parole*: c'est l'utilisation de la langue par un sujet donné. Dans un deuxième sens, c'est -- comme le *texte* --une unité supérieure à la phrase. Se distingue de *texte* dans la mesure où il désigne l'énonciation concrète. Cependant, il est souvent difficile de distinguer les deux: ainsi il y a flottement entre *analyse du(des) discours* et *analyse textuelle*.

L'ÉNONCIATEUR

10.2.3 Les traces de l'énonciateur

Benveniste souligne (1970:12-18), que l'énonciation --l'acte individuel d'appropriation de la langue-- "introduit celui qui parle dans sa parole". L'étude de l'énonciation implique donc l'étude du surgissement du sujet dans son discours, ou des traces de la présence du locuteur dans son texte.

10.2.3.1 Le sujet producteur du discours peut, en effet, utiliser diverses stratégies pour masquer sa présence ou pour la mettre en évidence. Trois modes énonciatifs s'offrent à lui: *le délocutif*, *l'élocutif* et *l'allocutif*.

- dans le comportement d*élocutif*, le sujet choisit de s'effacer complètement de son texte, et faire "comme si le monde parlait tout seul". Il produira un texte à la 3^{e} personne (considérée par Benveniste comme la "non-personne", c'est-à-dire non participant à l'acte langagier). Il produira des énoncés du type:

> **Aujourd'hui, le cours a été minable.**
> **Les Nordiques sont la meilleure équipe de hockey du Canada.**
> **Il est interdit de fumer.**

C'est le cas surtout du discours "institutionnel".

- par un comportement *élocutif*, au contraire, l'énonciateur assume explicitement son énoncé. Il se met en évidence en tant que responsable des paroles prononcées:

  Je trouve que le cours a été minable aujourd'hui.
  Je crois que les Nordiques sont la meilleure équipe de hockey du Canada.
  Nous vous prions de ne pas fumer.

C'est le cas surtout du discours "autobiographique".

- le comportement *allocutif* permet à l'énonciateur de centrer son discours sur le destinataire. L'énonciateur choisit dans ce cas de mettre en scène le destinataire, ce qui peut éventuellement lui permettre de s'effacer lui-même. C'est le cas des textes du type:

  Veuillez fermer la porte, S.V.P.
  Tu devrais cesser de fumer.
  Vous voulez un placement sûr ? Consultez la banque X.

C'est le cas typique du discours publicitaire, et plus généralement du discours "incitatif".

Ces comportements peuvent évidemment se combiner: *Je vous prie, M. le Directeur, d'agréer...* Ils répondent tous les trois à des stratégies du sujet énonciateur: choisir le mode *délocutif* c'est donner une impression d'objectivité; utiliser l'*élocutif* c'est adopter un discours personnalisé. Ces comportements peuvent être signalés par des marques formelles explicites, comme les pronoms je - tu - il, les formes du verbe, etc., ou d'une façon implicite. En effet, dans des énoncés comme

La chair est triste, hélas!
Pierre est évidemment anxieux de sortir.

même s'ils sont formulés à la 3e personne, on peut trouver des traces de l'intrusion du sujet énonciateur dans le texte.

10.2.3.2 Les *modalisations* sont, en effet, un autre moyen pour l'énonciateur d'assumer son texte ou de s'en démarquer, ou --comme le dit Dubois (1969: 100-110)-- de signaler "l'adhésion que donne à son discours le sujet qui l'émet". Sont à ranger dans cette rubrique, entre autres:

- les adverbes d'opinion:	**peut-être, sans doute, certainement.**
- les verbes d'assertion:	**Je crois, je dis, j'affirme.**
- les verbes de possibilité:	**Jean peut encore arriver.**
- les termes appréciatifs:	**Dommage que Jean ne soit pas là.** **Il n'est pas venu, malheureusement.**
- etc.	

10.2.3.3 Les instances d'*intertextualité* constituent une autre trace de présence du sujet dans son texte: c'est le recours par l'énonciateur à la parole d'autres énonciateurs pour la faire fonctionner dans son texte. Les deux aspects les plus connus d'intertextualité sont:

- le *discours rapporté* (qui se donne pour tel et qui est donc explicitement marqué):

> **Jean-Paul a dit que tous les hommes sont bêtes.**
> **Selon Chomsky, la tâche de la linguistique est d'étudier la compétence du locuteur.**

- l'*allusion* (qui, ne comportant pas de marques, rend son dépistage parfois difficile)

> **Un politicien peut en cacher un autre (dit par quelqu'un, en France, en faisant implicitement allusion à une pancarte célèbre: "Attention! Un train peut en cacher un autre!").**

LE CADRE ÉNONCIATIF

10.2.4 Les circonstances de l'énonciation

L'énoncé est le produit d'un acte d'énonciation, qui s'accomplit dans un *cadre énonciatif* (ou "situation d'énonciation") déterminé: moment, lieu, statut des participants, connaissance que les participants ont l'un de l'autre, image que les participants se font l'un de l'autre, etc. Ces "circonstances de l'énonciation" seront déterminantes pour le sens qui sera donné à l'énoncé. En effet, si, par exemple, la question "*Vous fumez*?" peut avoir dans le système abstrait un seul sens, dès qu'elle est réalisée par des co-énonciateurs réels dans une situation réelle, elle peut acquérir des sens particuliers (et entraîner des conséquences spécifiques). Par exemple:

- **le docteur au patient:** **pour faire un diagnostic.**
- **la préposée au comptoir d'Air Canada au voyageur:** **pour lui attribuer une place.**
- **la locataire au candidat locateur:** **pour lui louer ou non une chambre.**

Il en va de même pour la gestualité (2.13.1.): le geste de lever la main a des sens différents selon que vous êtes un militant d'un parti fasciste lors d'une manifestation, un étudiant dans une salle de cours, un piéton sur le trottoir voyant s'approcher un taxi, ou un client dans une vente aux enchères.

L'acte d'énonciation laisse des traces spécifiques en surface du texte, et ce au moyen, par exemple, de certaines unités morpho-syntaxiques, que

Benveniste appelle les *embrayeurs* (les "shifters" de Jakobson): ce sont en particulier les pronoms, les déictiques de temps et de lieu, etc. Des unités comme "je/tu", ici/là", "maintenant/alors" ne sont, en effet, interprétables que par rapport à un acte donné d'énonciation. (Tout le monde est "je" dès qu'il s'institue en sujet énonciateur. Tous les endroits sont "ici". Tous les jours sont "aujourd'hui").

Ainsi tout texte est situé et daté: il ne prend tout son sens que si on le replace dans son cadre énonciatif d'origine. C'est ce qu'on appelle aussi "les conditions de production du discours". Du point de vue pédagogique, il faudra faire remarquer que ce cadre énonciatif est aussi marqué culturellement: il faudra souvent faire appel à des données extra-textuelles pour déterminer les conditions de production d'un texte donné: pour un article de journal, par exemple, le nom du journal et la date de publication ne suffisent pas; il faudra évoquer l'essentiel de la situation socio-culturelle de l'endroit et du moment. C'est ce qui rend toute interprétation difficile. Ces informations sont encore plus fragiles pour les conditions de réception ("consommation"), qui ne sont pas nécessairement inscrites dans le texte. Ainsi, par exemple, une pancarte sera actualisée chaque fois qu'un individu en fait la lecture: ce message, en apparence intemporel (car il peut être actualisé à tout moment) ne sera pas nécessairement interprété de la même façon par chaque sujet interprétant car, chaque individu-récepteur et son contexte étant différents, les conditions de réception ne seront jamais identiques. (Divers individus interpréteront différemment, par exemple, la pancarte *"Arrêts fréquents"* placée en arrière de certaines voitures).

Du point de vue pédagogique, il sera utile de faire ressortir la "distance interprétative" qui se produit, par exemple, entre la lecture d'un article de journal par les destinataires originels, le jour de sa publication, et la lecture pédagogique qui en est faite par un apprenant étranger, dans son propre pays, quelques mois plus tard.

10.2.5 **Applications pédagogiques**

Toutes ces notions trouvent une application dans le travail pédagogique très utilisé actuellement sur la base des textes "ordinaires" ou "authentiques". Dans une approche interactive -- questions/réponses; hypothèses, etc. -- on peut, par exemple,

- situer le texte par rapport au procès de son énonciation (Qui est l'énonciateur? Qui est le destinataire? Comment sont-ils marqués linguistiquement?)
- trouver dans le texte des traces (déictiques, "embrayeurs", éléments lexicaux divers ...) qui nous renseignent sur les conditions de production (Où, quand, dans quel contexte socioculturel le texte a-t-il été produit?)

- examiner l'utilisation des modalisations qui signalent la position de l'énonciateur par rapport à son énoncé.

- repérer les éléments d'intertextualité, s'il y en a.

A partir d'un texte ordinaire (voir page suivante), on peut ensuite faire faire toute une série d'activités de "reformulation textuelle": présenter le texte autrement, en fonction d'une nouvelle situation communicative possible. Par exemple:

- *communication orale en face-à-face*: faire passer oralement le questionnaire à un ami.

- *communication collective*: faire dire les résultats à haute voix, les comparer (le plus haut score, le plus bas ...)

- *énonciation élocutive*: faire rédiger un texte personnalisé aux allures autobiographiques (*I am a male. I live in an urban area .... so I will live ... years*).

- *énonciation délocutive*: faire rédiger un texte racontant la façon de vivre de quelqu'un et son espérance de vie (*My friend Peter lives on a farm ...*)

- *discussion libre*: (avec les groupes avancés) justifier chaque addition ou substraction: pourquoi faut-il ajouter des points si on est femme? en enlever si on vit seul?

- *délinéarisation textuelle*: faire construire des tableaux à colonnes, des graphiques, etc. avec les données trouvées dans le texte. Ici, par exemple, faire faire deux colonnes intitulées respectivement "GOOD" et "BAD": qu'est-ce qui "est bon" pour vivre longtemps, qu'est-ce qui est mauvais?

Il est évident que les activités de systématisation lexico-grammaticales prennent tout leur sens quand elles découlent de l'examen du fonctionnement d'un texte ordinaire, produit dans des conditions normales de communication. Un examen du texte cité montre, par exemple, le destinataire interpellé constamment par

- des questions du type: *Are you intense?*
  et du type: *Do you sleep ...?*

Cela peut donner lieu à une systématisation de ces deux constructions interrogatives (be, have, modal, /vs/ DO + verbe, voir 8.6)

How Long Will You Live?

Personal Facts:

If you are male, **SUBSTRACT 3.**
If Female, **ADD 4.**
If you live in an urban area with a population over 2 million, **SUBSTRACT 2.**
If you live in a town under 10,000 or on a farm, **ADD 2.**
If any grand parent lived to 85, **ADD 2.**
If all four grand parents lived to 80, **ADD 6.**
If either parent died of a stroke or heart attack before the age of 50, **SUBSTRACT 4.**
If any parent, brother or sister under 50 has (or had) cancer or a heart condition, or has had diabetes since childhood, **SUBSTRACT 3.**
Do you earn over $50,000 a year? **SUBSTRACT 2.**
If you finished college, **ADD 1.** If you have a graduate or professional degree, **ADD 2** more.
If you are 65 or over and still working, **ADD 3.**
If you live with a spouse or friend, **ADD 5.**
If not, **SUBSTRACT 1** for every ten years alone since age 25.

Running Total _____

Life-Style Status:

If you work behind a desk, **SUBSTRACT 3.**
If your work requires regular, heavy physical labor, **ADD 3.**
If you exercise strenuously (tennis, running, swimming, etc.) five times a week for at least a half-hour, **ADD 4.** Two or three times a week, **ADD 2.**
Do you sleep more than ten hours each night? **SUBSTRACT 4.**
Are you intense, aggressive, easily angered? **SUBSTRACT 3.**
Are you easy going and relaxed? **ADD 3.**
Are you happy? **ADD 1.** Unhappy? **SUBSTRACT 2.**
Have you had a speeding ticket in the past year? **SUBSTRACT 1.**
Do you smoke more than two packs a day? **SUBSTRACT 8.** One to two packs? **SUBSTRACT 6.** One-half to one? **SUBSTRACT 3.**
Do you drink the equivalent of 1½ oz. of liquor a day? **SUBSTRACT 1.**
Are you overweight by 50 lbs. or more? **SUBSTRACT 8.** By 30 to 50 lbs.? **SUBSTRACT 4.** By 10 to 30 pounds? **SUBSTRACT 2.**
If you are a man over 40 and have annual checkups, **ADD 2.**
If you are a woman and see a gynecologist once a year, **ADD 2.**

Running Total _____

Age Adjustment:

If you are between 30 and 40, **ADD 2.**
If you are between 40 and 50, **ADD 3.**
If you are between 50 and 70, **ADD 4.**
If you are over 70, **ADD 5.**

ADD UP YOUR SCORE
TO GET YOUR LIFE
EXPECTANCY.

From the book Lifegain, by Robert F. Allen, Ph.D. with Shirley Linde

TIME, NOVEMBER 2, 1981

- et par des constructions du type: *If you live ... add*

On peut donc observer qu'en fait il s'agit de deux façons de formuler les instructions (*Question + add; If ... + add*). On pourra faire passer de l'une à l'autre, en signalant les différences formelles et sémantiques.

Du point de vue lexical on pourra structurer des ensembles lexicaux en termes d'hypéronymes et de co-hyponymes: les maladies, les parents, etc. (voir 9.4). On pourra souligner, à ce niveau-ci, comment la présence ou l'absence d'un terme peut nous renseigner aussi sur les conditions de production du texte: ici, parmi les maladies citées figurent bien le cancer et le diabète ... mais pas encore le SIDA (document de 1981).

On voit ainsi que l'enseignement du lexique et de la grammaire peut adopter une démarche "communicative" ou interactive, si on le place dans le cadre d'une linguistique de l'énonciation.

PRAGMATIQUE

10.3 LA PRAGMATIQUE: LE LANGAGE COMME ACTION

Les études en *énonciation* (10.2) mettent l'accent sur la présence du sujet énonciateur dans son texte: il choisit un mode énonciatif, modalise son discours, fait appel à l'intertexte, établit un dosage entre l'explicite et l'implicite, bref, il instaure un certain rapport d'allocution (10.3). Un autre aspect de cette présence du sujet énonciateur dans son discours, c'est qu'il met en scène des *actes de parole* qui lient les deux participants à l'acte langagier par une sorte de contrat d'action: par le langage on promet quelque chose à quelqu'un; on invite quelqu'un à faire quelque chose; on le persuade de ne pas faire quelque chose, etc. La *pragmatique*, qui constitue l'étude ces actes de parole, est ainsi amenée à examiner le langage comme une forme d'action.

10.3.1 Un précédent: la fonction conative

Dans les années 60, Jakobson distinguait déjà, outre la fonction référentielle, les fonctions expressive, conative, métalinguistique, poétique et phatique (1.11). La fonction conative est particulièrement importante dans la mesure où elle met l'accent sur la force du langage comme moyen d'action sur les interlocuteurs. La distinction jakobsonienne est pertinente aussi, en ce qu'elle annonce déjà la distinction fondamentale entre l'attitude descriptive et l'attitude conative: la première vise à décrire le monde (le référent); la seconde vise à faire agir l'interlocuteur. (10.3.2)

LES PERFORMATIFS

10.3.2 Constatif et performatif

Le philosophe anglais J.L. Austin (1970: *Quand dire c'est faire*) dans ses recherches sur "le langage ordinaire" établit une première distinction entre *énoncés constatifs* et *énoncés performatifs*.

On sait en effet, qu'à côté des énoncés du type

Monsieur Dupont habite place d'Italie
Hier, il a plu à Montréal

pour lesquels il est possible de vérifier s'ils sont vrais ou faux par un examen de ce qui se passe ou s'est passé dans la réalité des faits -- et qu'à la suite d'Austin on appelle *constatifs*, -- il en existe d'autres dont l'utilisation n'a pas pour but de décrire quoi que ce soit, mais de faire quelque chose par son énonciation même, et qu'on appelle *performatifs*. Si je dis à mon fils

Je te promets une barre de chocolat,

je ne décris pas un fait dont on puisse vérifier la vérité évènementielle, mais j'effectue une action. En disant "*je te promets...*" je m'engage devant X à faire quelque chose, et mon engagement est constitué par l'énonciation des paroles elles-mêmes.

énoncés constatifs	énoncés performatifs
il pleut Jean a ouvert la porte	Je jure La séance est ouverte!
(ils décrivent le monde)	(ils font l'action)

10.3.3 La notion de performatif

La distinction d'Austin entre *constatif* et *performatif*, (10.3.2) se heurtait dès le début au problème de l'absence de marques exclusives du performatif. En effet, après une première tentative pour distinguer une catégorie de "verbes performatifs", on se rendit à l'évidence qu'un même verbe peut faire l'objet d'une utilisation "constative" ou "performative":

J'ouvre la porte (constatif)
J'ouvre la séance (performatif).

Il n'y a donc pas une classe disjointe de "verbes performatifs", mais un usage performatif de quelques verbes. Si, en plus, la présence dans l'énoncé du "je" énonciateur ou du "tu" destinataire semble liée au performatif, cette

présence n'est ni une condition nécessaire ni une preuve suffisante de l'usage performatif, comme ne l'est pas non plus l'utilisation du présent de l'indicatif. En effet, on peut opposer:

Je te promets que je ne voterai pas pour Reagan (performatif)
et
Je te promets toujours des bêtises (constatif).

Il est donc difficile de trouver des marques grammaticales exclusives du performatif. D'autant plus qu'il faut compter sur l'existence du "performatif implicite". En effet, les énoncés du type "*Je te promets de...*", "*Je t'ordonne de...*" ne constituent que le cas marqué (explicite) de la force active du langage. Il est rare de dire

Je te promets de rentrer à dix heures

à moins que des circonstances spéciales n'exigent l'explicitation de la promesse. Sinon, un simple

Je rentrerai à dix heures

suffit pour exprimer, d'une façon implicite, l'acte de promesse.

FORCE ILLOCUTOIRE

10.3.4 La force illocutoire

La distinction "constatif/performatif" avancée par Austin (10.3.2) s'estompe au profit de la notion beaucoup plus générale de "force illocutoire": tout énoncé, même en apparence le plus "constatif" peut être porteur d'une force destinée à faire agir les interlocuteurs, s'il est utilisé dans les conditions appropriées, avec la prosodie appropriée, au moment approprié... Il est rare, en effet, qu'on dise à quelqu'un "*La fenêtre est ouverte*" simplement pour l'informer du fait que la fenêtre est ouverte (cela ne se voit que dans les méthodes de langue étrangère). Par delà son contenu propositionnel (référence à une fenêtre, à propos de laquelle on prédique qu'elle est ouverte), l'énonciation de cette phrase véhicule une intention autre, qui n'est pas dite expressément: avertissement (*attention, quelqu'un peut nous voir*), suggestion (*vous pourriez la fermer*)... De même si, à table (situation de repas), on dit à son voisin

Pouvez-vous me passer le sel?

celui-ci sait, parce qu'il l'a intériorisé dans sa compétence langagière, qu'on ne lui demande pas une information, qu'on ne lui pose même pas une question, mais qu'on est en train d'accomplir l'acte de requête: on lui demande de faire quelque chose. Une réponse "Oui" (information) non accompagnée du geste de passer le sel (action) serait irrecevable et constituerait une rupture de cette espèce de "contrat de parole". (Charaudeau, 1983).

ACTES DE PAROLE

10.3.5 Les actes de parole

La notion d'*acte de parole* (ou *"de langage"* --"speech acts", en anglais) se précise à la suite des travaux d'Austin (10.3.2, 10.3.3, 10.3.4) et de J. Searle (1972: *Les actes de langage*). Sommairement, on peut dire qu'un acte de parole est constitué par un énoncé ayant un contenu propositionnel déterminé (une "prédication"), et porteur d'une force illocutoire donnée, lorsqu'il est utilisé dans les conditions appropriées. Les trois termes essentiels sont donc:

1. un énoncé	2. ayant telle force illocutionnaire	3. dans telle situation d'énonciation

Les deux premiers termes ont déjà été examinés ici (10.1, 10.3.4).

Le troisième terme de la relation mérite d'être souligné maintenant: un énoncé ne prend sa valeur (illocutoire) que dans des conditions déterminées d'emploi. C'est dire que toute étude des actes de parole doit nécessairement prendre en compte les divers paramètres du cadre énonciatif dans lequel l'acte se déroule. Parmi ces circonstances de l'énonciation il faut sans doute mentionner le statut relatif des participants (Qui parle à qui?), mais aussi l'image que chacun des participants se fait de l'autre (qui est-il pour me parler ainsi?) (comment dois-je lui parler pour agir sur lui?), le canal de la communication (en face à face, au téléphone, par lettre...), le contexte linguistique (que dois-je répondre à ce qui a été dit?), la situation extra-linguistique réelle ou imaginée (où on parle? de quoi on parle là où on parle?...) et de multiples autres facteurs psycho-sociologiques qu'il serait interminable d'énumérer (par exemple, que sait-il de ce dont je lui parle? quelle est mon intention en lui parlant ainsi?...). Une notion intéressante, à ce sujet est celle de "parole autorisée" avancée par des chercheurs comme Bourdieu (1975: *Le langage autorisé*): pour qu'un énoncé performatif réussisse il faut qu'il soit réalisé par le locuteur qui est socialement "autorisé" à le prononcer, ou à qui le destinataire "reconnaît ce droit" (Je peux, par exemple, prononcer les paroles *"La séance est ouverte"*; mais cela n'aura aucun effet si je ne suis pas la personne ayant le pouvoir d'ouvrir la séance). "Un énoncé performatif est voué à l'échec toutes les fois qu'il n'est pas prononcé par une personne ayant le "pouvoir" de le prononcer, ou, plus généralement, toutes les fois que "les personnes ou circonstances particulières" ne sont pas "celles qui conviennent..." souligne Bourdieu, citant Austin. C'est dire, dans un sens plus général, que la réussite des actes de communication est sujette à des règles bien précises quant à l'adéquation des interlocuteurs et des situations.

10.3.6 Les règles de fonctionnement des A. de P.

Austin (1970) voyait trois éléments dans l'acte de parole:

- un acte locutoire: le fait de produire des énoncés
- un acte illocutoire (ou illocutionnaire): l'action faite en produisant cet énoncé (ex.: une menace)
- un acte perlocutoire: l'effet produit chez l'interlocuteur (ex.: devant une menace, il bat en retraite)

Searle, lui, ne retient que les deux premiers éléments, qu'il nomme *contenu propositionnel* et *force illocutoire*.

Searle: acte de parole

- contenu propositionnel
- \+
- force illocutoire

Mais Searle s'est surtout attaqué à l'étude des règles qui régissent l'utilisation d'un acte de parole donné. Par exemple, dans une promesse, un acte doit être prédiqué à propos du locuteur, et cet acte ne peut se situer dans le passé. (Je ne peux promettre qu'à propos de moi, et je ne peux promettre quelque chose qui est déjà arrivé). En outre, l'acte promis ne peut se réaliser de toutes façons, sans engagement du "sujet promettant", et la chose promise doit être souhaitée par celui à qui on promet, sinon nous entrons par exemple dans l'acte de la menace ou de la prédiction: je ne peux "promettre" que demain ce sera dimanche; je ne peux vous "promettre" de vous envoyer en prison. Si je dis à mon fils "*Je te promets une bonne fessée*", ce n'est pas un acte de promesse, mais de menace (malgré l'utilisation du verbe "promettre").

Le point crucial ici est le suivant: la force illocutoire de l'énoncé ne saurait se comprendre en dehors des circonstances de son énonciation. Or, décrire et étudier exhaustivement les divers paramètres de la circonstance énonciative est une tâche colossale que la linguistique ne semble pas en mesure de réaliser en l'état actuel des connaissances. L'on se contente généralement de quelques notations rapides, de quelques traits sommaires qui ne font que donner une idée extrêmement réduite de la complexité de la situation. (Voir en annexe un travail possible sur le texte "Tombouctou").

10.4 LES APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

La théorie des actes de parole a tout de suite intéressé les didacticiens des langues, qui cherchaient le moyen de sortir de l'impasse dans laquelle se trouvait la didactique de filiation structuraliste. Venant se

joindre à la notion de "compétence de communication" avancée par Hymes (1.7), elle y apportait des avenues de travail possible pour donner des bases théoriques à l'approche "communicative".

■ formes linguistiques vs fonctions langagières

Une première conséquence de l'introduction de cette notion d'acte de parole fut de dissocier les formes linguistiques et les fonctions langagières ou illocutoires. Là où la didactique structurale construisait son programme en termes de formes linguistiques à enseigner (interrogatif, impératif, relatif, etc.), on commence à construire les cours de langue en termes des fonctions communicatives à accomplir (donner un ordre, formuler une requête, demander un conseil, etc.) L'idée de base est la non correspondance bi-univoque entre les formes et les fonctions: un impératif n'implique pas nécessairement un ordre (cf. l'exemple d'Austin: "*Fermez la porte*", peut correspondre à un ordre, un conseil, une requête, une permission, et même un défi), et pour donner un ordre on n'a pas besoin de recourir à une forme impérative. ("*Vous pourriez fermer la porte*". "*Mlle, vous me tapez cette lettre pour cinq heures*")

■ inventaires des réalisations linguistiques des A. de P.

On voit ainsi proposer, dans les nouveaux programmes de L_2 construits sur la notion d'acte de parole, de commencer par une typologie (un inventaire) des fonctions langagières et de proposer pour chacune des fonctions retenues un certain nombre de "réalisations linguistiques". Exemple:

acte de parole	réalisations proposées:
INVITER quelqu'un	Je t'invite pour ce soir. Viens ce soir chez-moi. Tu pourrais venir ce soir. Tu aimerais venir ce soir? Et si tu venais ce soir chez-moi? Je voudrais que tu viennes ce soir.
	plus indirectement (implicite)
	Je serai à la maison ce soir. Je suis seul ce soir. Vous avez quelque chose à faire ce soir?

■ Les circonstances de l'énonciation

A l'inverse de la méthodologie audio-orale qui misait sur la manipulation des formes linguistiques estimant que la capacité de communiquer viendrait de surcroît, l'approche "pragmatique" insiste sur l'utilisation, dès le départ, du langage dans des situations de communication, mettant en relief les fonctions que remplissent les divers éléments linguistiques dans des circonstances données. Du coup, se trouvent mises

en vedette les conditions d'utilisation des énoncés pour qu'ils puissent être porteurs de telle ou telle force illocutoire: remercier, promettre, exprimer le mécontentement, donner son avis, etc.

10.5 DIFFICULTÉS ET LIMITES DES APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Si la théorie des actes de parole apparaît comme une voie prometteuse pour la didactique des langues, son utilisation pédagogique ne va pas sans poser de grandes difficultés.

Par exemple, la délimitation des actes de parole et leur classification est extrêmement difficile en raison de l'absence de marques formelles spécifiques sur lesquelles on puisse s'appuyer pour affirmer, en toute certitude, que nous sommes en présence de tel acte et non de tel autre acte. (Dans les échanges ordinaires, on trouve par exemple des formules par lesquelles un des interlocuteurs essaie d'identifier l'acte de parole de l'autre: "*Est-ce une menace?*") Cette difficulté se présente d'abord sur *le plan paradigmatique*: comment distinguer et séparer, par exemple, "ordre", "requête", "conseil", "menace", "défi", etc. devant un énoncé comme *"Fermez la porte"?* Il ne semble guère possible de dissocier en unités discontinues, donc opposables, des fonctions qui se présentent souvent entremêlées et sur un axe continu. On peut en effet "demander à quelqu'un de demander pardon" (*Un niveau-seuil*, p. 135), au moyen de l'énoncé "Tu pourrais t'excuser", mais on ne saurait affirmer si le locuteur en disant cela n'exprime pas en même temps un blâme, ou un reproche, ou une suggestion... La même difficulté se présente au *niveau syntagmatique*, car il n'est pas clair du tout si la "force illocutoire" ou la "valeur énonciative" est portée par un énoncé complet (*Un niveau-seuil*, p. 135 "demander avis": *"Qu'est-ce que tu en penses?"*), ou par un segment d'énoncé, syntagme ou mot (*id.* "Donne-moi *ton avis/opinion*", différent de "Donne-moi *ton chapeau*", qui relèverait d'une "demande de biens") ou par une phrase complexe (*"Tu crois que j'ai mal fait?*).

Ajoutons à cela que la valeur énonciative d'un énoncé ne saurait être décrite que par référence aux circonstances de l'énonciation: toutes les listes de réalisations linguistiques possibles d'un acte de parole n'ont donc qu'une valeur indicative, à moins de spécifier pour chaque réalisation proposée l'ensemble des conditions qui rendent possible son utilisation avec la valeur énonciative indiquée, ce qui est loin d'être le cas dans les inventaires proposés.

En somme, si l'introduction de la notion des actes de parole dans la didactique des langues étrangères a permis une plus grande souplesse dans la conception des matériaux d'apprentissage, si cela a contribué à stigmatiser encore plus une pédagogie centrée sur la manipulation des formes, il ne va

pas de soi que l'utilisation pédagogique de cette notion permettra de mieux développer chez les apprenants une compétence à communiquer dans la langue cible. Il n'est pas évident que la pratique d'une liste de réalisations possibles d'un acte de parole conduit au développement de la compétence à communiquer. Dans certaines versions de l'approche "pragmatique" on assiste à la substitution d'une mécanique par une autre: la manipulation à satiété des formes linguistiques a été remplacé parfois par la répétition aveugle des "réalisations possibles" d'une fonction langagière. On est loin dans ce cas des échanges réels que prétendent décrire les théories de l'énonciation et de la pragmatique.

LECTURES RECOMMANDÉES:

ALVAREZ, G. "Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français", *Le Français dans le Monde*, n° 162, juillet 1981.

ALVAREZ, G. et D. HUOT. *La classe de langue face aux recherches en pragmatique*. Actes du 3e colloque du GREDIL, CIRB/U. Laval, 1984.

DEBYSER, F. "Exprimer le désaccord", *Le Français dans le Monde*, n° 153, juin 1980.

HOLEC, H. "L'illocution: problématique et méthodologie", dans Corder et Roulet, *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, Bruxelles: Aimav et Paris: Didier, 1974.

ROULET, E. *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1977.

Travaux pratiques

1. Les circonstances de l'énonciation et la force illocutoire

Essayez de préciser les circonstances de l'énonciation qui permettent à l'énoncé "Vous irez à Tombouctou" la valeur énonciative de 1. sentence, 2. ordre, 3. nomination, 4. promesse, 5. prophétie, 6. conseil, 7. requête, 8. louange, 9. blâme.

> Considérez l'énoncé: [15]
> Vous irez à Tombouctou. Il s'agit d'un indicatif simple et sans fioritures, qui peut transmettre une pure information: je suis votre agent de voyages et je vous explique par où passe votre itinéraire; ou encore une indiscrétion m'a permis d'apprendre quelle serait votre prochaine affectation et je vous communique le renseignement. Mais il est clair aussi que [15] peut être "performatif" de bien des façons: si je suis le juge parlant au condamné, [15] est une sentence; le colonel parlant au lieutenant, [15] est un ordre; le préfet au fonctionnaire, c'est une nomination; le soupirant à sa belle, une promesse; la voyante dans sa boule de cristal, une prophétie. Si vous êtes dans l'indécision et me demandez mon avis, [15] en réponse sera pris pour un conseil. Mais si vous êtes le chevalier masqué que je viens supplier de délivrer la princesse aux yeux de diamant enfermée à Tombouctou, [15] dans ma bouche sera évidemment une requête. Supposez que Tombouctou est un poste de choix, couronnement des plus belles carrières, et que je m'adresse à vous au moyen de [16]:
> [16] Vous alors, vous irez à Tombouctou!
> Il s'agit bien sûr d'une louange. Et si au contraire Tombouctou représente le pire des limogeages, [16] est à coup sûr un blâme (cf. "Mauvais fils, tu finiras au bagne!").
>
> Gilles Fauconnier, "Comment contrôler la vérité", dans Actes de la Recherche en Sciences Sociales, vol. 25, janvier 1979.

Point de départ possible:

(Abbréviations: X et Y sont les interlocuteurs; A est l'action d'aller à Tombouctou; T est le lieu)

	valeur	circonstances de l'énonciation
1.	sentence	- X est un juge - Y est la condamné - situation de tribunal en face à face - Y reconnaît en X la personne autorisée institutionnellement pour dicter sa sentence - A= action future que Y ne désire pas - T est déprécié etc.
2.	ordre	- X est un supérieur - Y est un subordonné - situation "d'obéissance" p.e. l'armée

- X a l'intention de donner un ordre et utilise la prosodie appropriée.
- Y reconnaît X comme personne habilitée.
- A= action future, dont le degré de désir ou non désir par Y est non pertinent
  etc.

3. nomination
4. promesse
5. prophétie
6. conseil
7. requête
8. louange
9. blâme
10. autres possibilités

2. Les inventaires des actes de parole: Un niveau-seuil

Voici un extrait de l'ouvrage *Un niveau-seuil* (Coste et alii, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976: 135:36) Quelles observations pouvez-vous faire au sujet de cet inventaire?

+ 1.9.6. demander jugement sur une action accomplie par soi-même

+ 1.9.6.1 demander avis

Donne-moi ton avis.
opinion.
Qu'est-ce que tu en penses?
J'aimerais avoir ton + avis.
opinion.
savoir ce que tu en penses.
Qu'est-ce que tu en aurais fait, à ma place?
Tu aurais fait ça, toi?
Tu l'aurais fait comme ça?
Comment aurais-tu fait?
Comment tu t'y serais pris?
Ça va?
C'est bien?
Ça te plaît?
DR: Il lui a demandé son avis.

+ 1.9.6.2 demander d'approuver

Tu m'approuves,	hein?
Tu aurais fait pareil,	non?
C'est pas mal,	n'est-ce pas?
C'est bien,	

DR: Il lui a demandé de l'approuver.

+ 1.9.6.3 demander de désapprouver

Tu me désapprouves,		
Tu n'aurais pas fait ça (comme ça),		hein?
J'ai mal fait,		non?
Je n'aurais pas dû faire ça (comme ça)		n'est-ce
J'ai (eu) tort,		pas?
(Je suis, J'ai été)	bête,	
C'est	con, (**Fam.**)	

DR: Il lui a demandé de le désapprouver.
ce qui revient à:
Il s'est accusé de (...).

+ 1.9.7 demander de réagir par rapport à une action accomplie

1.9.7.1 par autrui: demander de demander pardon

Demande pardon.
Dis pardon.
Tu pourrais t'excuser.
Excuse-toi.
J'attends vos excuses.
J'exige des excuses.
Qu'est ce qu'on dit? **(en s'adressant à un enfant)**
DR: Il lui a demandé (des excuses, de s'excuser).
Il lui a demandé de (demander, dire) pardon.

+ 1.9.7.2 par soi-même: demander de remercier

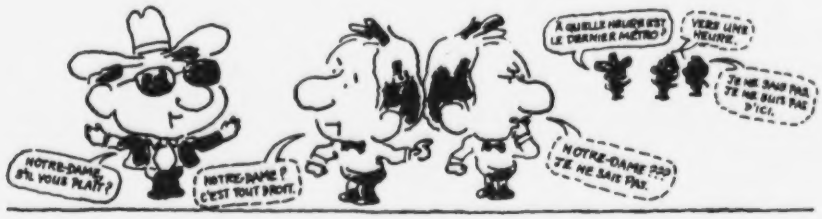
Remercie-moi.
Dis (-moi) merci.
Tu peux me remercier.
dire merci.
Tu ne dis pas merci?
Qu'est-ce qu'on dit?
Eh bien?
(en s'adressant à un enfant)
C'est sympa, (**Fam.**) | non? / tu ne trouves pas?
Je suis
DR: Il lui a demandé (de le remercier, de dire merci, des remerciements).

+ 1.9.7.3 par soi-même: demander de pardonner

Je vous demande pardon.
Pardon.
Pardonnes-moi.
Veuilles m'excuser.
Excuses-moi.
Il ne faut pas m'en vouloir.
Ne m'en veuilles pas.
Voir aussi 1.4.3: s'excuser.
DR: Il lui a demandé (pardon, de l'excuser).

3. Les actes de parole dans les manuels de langue

demander une information < donner une information / dire qu'on ne sait pas



proposer < accepter / refuser / exprimer une opinion

ordonner — accepter

(Richterich / Suter. *Cartes sur table*. Paris: Hachette, 1981. Unité 9)

BIBLIOGRAPHIE

A. DICTIONNAIRES, ENCYCLOPÉDIES

DUBOIS, Jean et alii. *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973.

DUCROT, O. et T. TODOROV. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1972.

HARTMANN, R.R.K. et F.C. STOCK. *Dictionary of Language and Linguistics*, New York/Toronto, Wiley, 1972.

POTTIER, Bernard (sous la direction de). *Le langage*, collection **Les Dictionnaires du savoir moderne**, Paris, CEPL, 1973.

COSTE, D. et R. GALISSON. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1972.

B. OUVRAGES D'INITIATION/INTRODUCTION GÉNÉRALE

BAYLON, C. et P. FABRE. *Initiation à la linguistique*, Paris, Nathan, 1975.

BOLINGER, Dwight. *Aspects of Language*, New York, Harcourt, 1968.

DUBOIS-CHARLIER, Françoise. *Comment s'initier à la linguistique*, Paris, Larousse, 1975.

FALK, Julia S. *Linguistics and Language*, Lexington, Mass./Toronto, Xerox, 1973.

FOWLER, Roger. *Understanding Language. An Introduction to Linguistics*, London, Routledge, 1974.

GLEASON, Henry A. *Introduction à la linguistique*, Paris, Larousse, 1969. (Traduction de l'anglais).

HOCKETT, Charles F. *A Course in Modern Linguistics*, New York, Mc Graw-Hill, 1958.

LANGACKER, Ronald W. *Language and its Structure*, New York, Harcourt, 1973.

LYONS, John. *Linguistique générale. Introduction à la linguistique théorique*. Paris, Larousse, 1970. (Traduction de l'anglais).

MARTINET, André. *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin, 1960.

ROBINS, R. H. *Linguistique générale. une introduction*, Paris, Colin, 1973. (Traduction de l'anglais).

SAPIR, Edward. *Le langage*, Paris, Payot, 1970. (Première édition anglaise, 1921).

VENDRYES, Joseph. *Le langage. Introduction linguistique à l'histoire*, Paris, Albin Michel, 1968. (Première édition, 1920).

WARDHAUGH, Ronald. *Introduction to Linguistics*, New York, Mc Graw-Hill, 1972.

C. SPÉCIALISATION / ASPECTS PARTICULIERS

ADAMCZEWSKI, H. et D. KEEN. *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*, Paris, Colin, 1973.

AUSTIN, J.L. *How to do Thinks with Words*. Oxford U. Press, 1962 (Traduction française. *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1970).

BALLY, Charles. *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, Francke, 1944.

CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours*, Paris Hachette, 1983.

COSERIU, Eugène. *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, 1962.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic Structures*, La Haye, Mouton, 1957.

----------. *Current Issues in Linguistic Theory*, La Haye, Mouton, 1964.

----------. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., The MIT Press, 1965.

----------, "Deep Structure, Surface Structure and Semantic Interpretation", dans Steinberg et Jakobovits (eds), *Semantics*, London, Cambridge Univ. Press, 1971.

DUBOIS, Jean. *Grammaire structurale du français. I. Nom et pronom*, Paris, Larousse, 1965. *II. Le verbe*, Paris, Larousse, 1967.

ERWIN-TRIPP, Susan. "Sociolinguistics", dans Berkowitz (ed), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 4, 1969.

FUCHS, C. et P. LE GOFFIC. *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines*, Paris, Hachette, 1975.

GUILLAUME, Gustave. *Leçons de linguistique. I. Psycho-systématique du langage*, Québec, P.U.L., 1971.

GREIMAS, Algirdas. *Sémantique Stucturale*, Paris, Larousse, 1966.

HJELMSLEV, Louis. *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Minuit, (1968) 1971.

----------. *Essais linguistiques*, Paris, Minuit, 1971.

JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963.

LAKOFF, George. "Instrumental Adverbs and the Concept of Deep Structure", *Foundations of Language*, vol. 4, no. 1.

----------. "On Generative Semantics", dans Steinberg et Jakobovits (eds), *Semantics*, London, Cambridge Univ. Press, 1971.

MALMBERG, Bertil. *La phonétique*, Paris, P.U.F., 1954.

MARTINET, André. *La prononciation du français contemporain*, Paris, Droz, 1945. (Nouveau tirage. 1971).

MEILLET, Antoine. *Linguistique historique et linguistique générale*, 2 vol., Paris, Champion, 1921 et Klincksieck, 1952.

NIQUE, Christian. *Initiation méthodique à la grammaire générative*, Paris, Colin, 1974.

POTTIER, Bernard. "Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales", dans *La traduction automatique*, no 3, Paris, Mouton, 1962.

----------. *Recherches sur l'analyse sémantique en linguistique et en traduction mécanique*, Nancy, Univ. de Nancy, 1963.

----------. *Présentation de la linguistique*, Paris, Klincksieck, 1967.

RUWET, Nicolas. *Introduction à la grammaire générative*, Paris, Plon, 1967.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1966, (Première édition. 1916).

D. APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES

ALLEN, J.P.B. et S.P. CORDER. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics, vol. 1-2-3-4*. London, Oxford Univ. Press, 1973-74-75 et 77.

ARCAINI, Enrico. *Principes de linguistique appliquée*, Paris, Payot, 1972.

BESSE, Henri. "Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère", *Langue Française*, no. 8, déc. 1970.

CORDER, S. Pit. *Introducing Applied Linguistics*, Penguin, 1973.

COSERIU, Eugène. "Structures lexicales et enseignement du vocabulaire", dans *Les théories linguistiques et leurs applications*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1967.

COSTE, Daniel. "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère", *Langue Française*, no. 8, déc. 1970.

CHOMSKY, Noam. "c-r de Verbal Behavior de B.F. Skinner", *Language*, 35, 1959. Traduction française dans *Langages*, no. 16, déc. 1969.

----------. "Explanatory Models in Linguistics", dans Nagel et al. *Logic, Methodology and Philosophy of Science*, Stanford, Cal., Stanford Univ. Press, 1962. 528-550.

----------. "Linguistic Theory", dans *Northeast Conference on Research and Language Learning*, 1966. Traduction française dans *Le français dans le Monde*, no. 88, mai-juin 1972.

DE GREVE, M. et F. VAN PASSEL. *Linguistique et enseignement des langues étrangères*, Paris, Nathan, 1973.

FERGUSON, Nicolas. *Teaching English as a Foreign Language*, Lausanne, Foma/Didier, 1972.

FRIES, Charles C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, Mich., The Univ. of Michigan Press, 1945.

GALISSON, Robert. *Lexicologie et enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1979.

GARDNER, R et W. LAMBERT. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House, 1972.

GENOUVRIER, E. et J. PEYTARD. *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse, 1970.

GUÉNOT, Jean. *Clefs pour les langues vivantes*, Paris, Seghers, 1964.

LADO, Robert. *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, Mich., The Univ. of Michigan Press, 1957.

LAKOFF, Robin. "Transformational Grammar and Language Teaching", dans Lester, 1970.

LÉON, Pierre. "Teaching Pronunciation", dans Valdman, 1966.

LESTER, Mark (ed). *Readings in Applied Transformational Grammar*, New York/Toronto, 1970.

MACKEY, William F. *Principes de didactique analytique*, Paris, Didier, 1972. (Traduction de l'anglais).

MICHEL, Joseph (ed). *Foreign Language Teaching. An Anthology*. London, The McMillan Co., 1970.

MOULTON, William G. "Linguistics and Language Teaching in the U. S.", *IRAL*, 1, I, 1963.

----------. *A Linguistic Guide to Language Learning*, New York, The M.L.A.A., 1970.

QUILIS, A. et J. A. FERNANDEZ. *Curso de Fonética y Fonología Españolas (para estudiantes angloamericanos)*, Madrid, Consejo Sup. de Investigaciones Científicas, 1969.

ROSS, John. "L'étude des variétés et l'enseignement de la langue", *Le Français dans le Monde*, no. 121, mai 1976.

ROULET, Eddy. "Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes", *Le Français dans le Monde*, no. 85, déc. 1971.

SELINKER, Larry. "Interlanguage", *IRAL*, X,3, 1972.

VALDMAN, Albert (ed). *Trends in Language Teaching*, New York, Mc Graw-Hill, 1966.

VAN TESLAAR, A. P. "Les domaines de la linguistique appliquée", *IRAL*, 1, I, 1963.